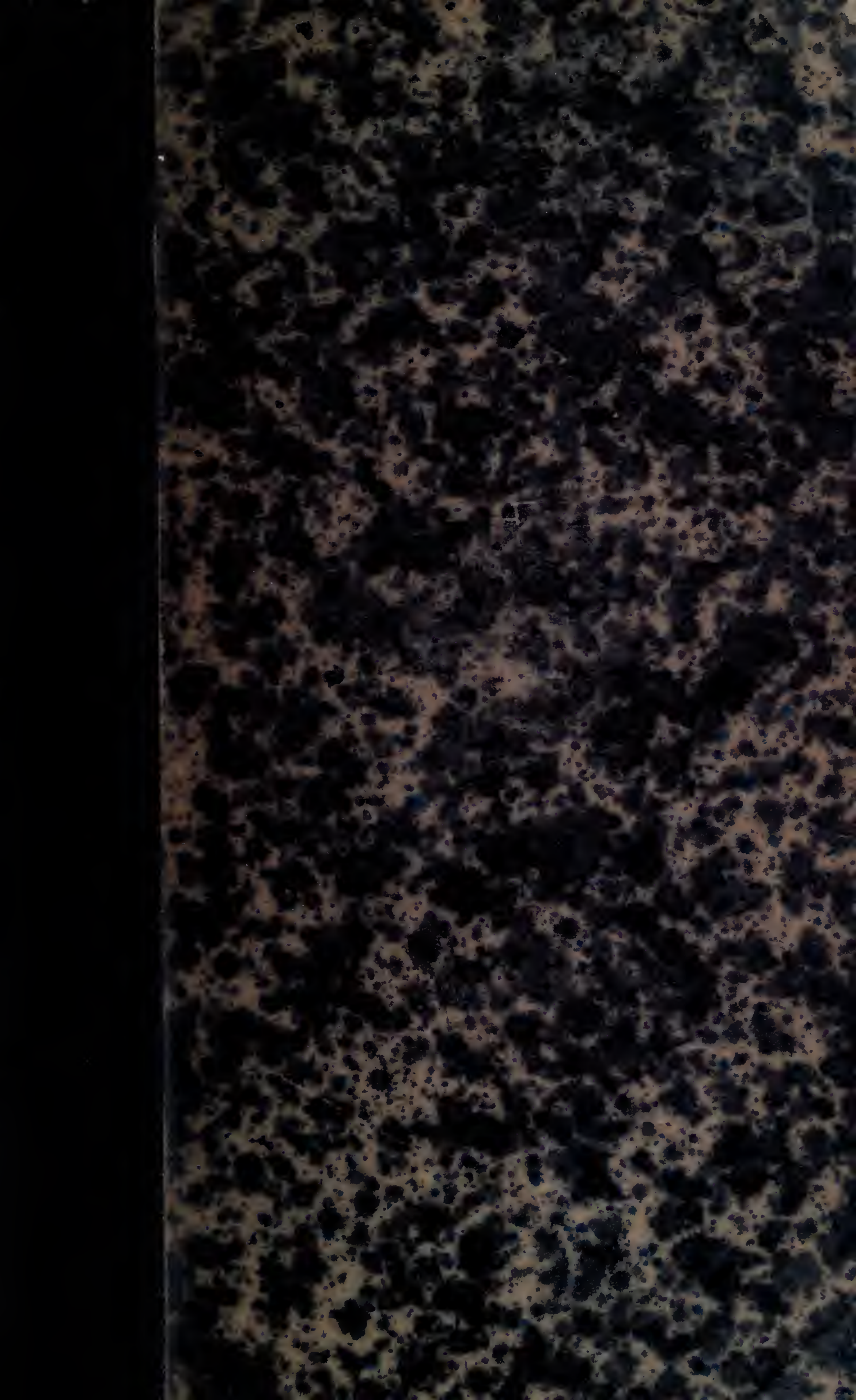
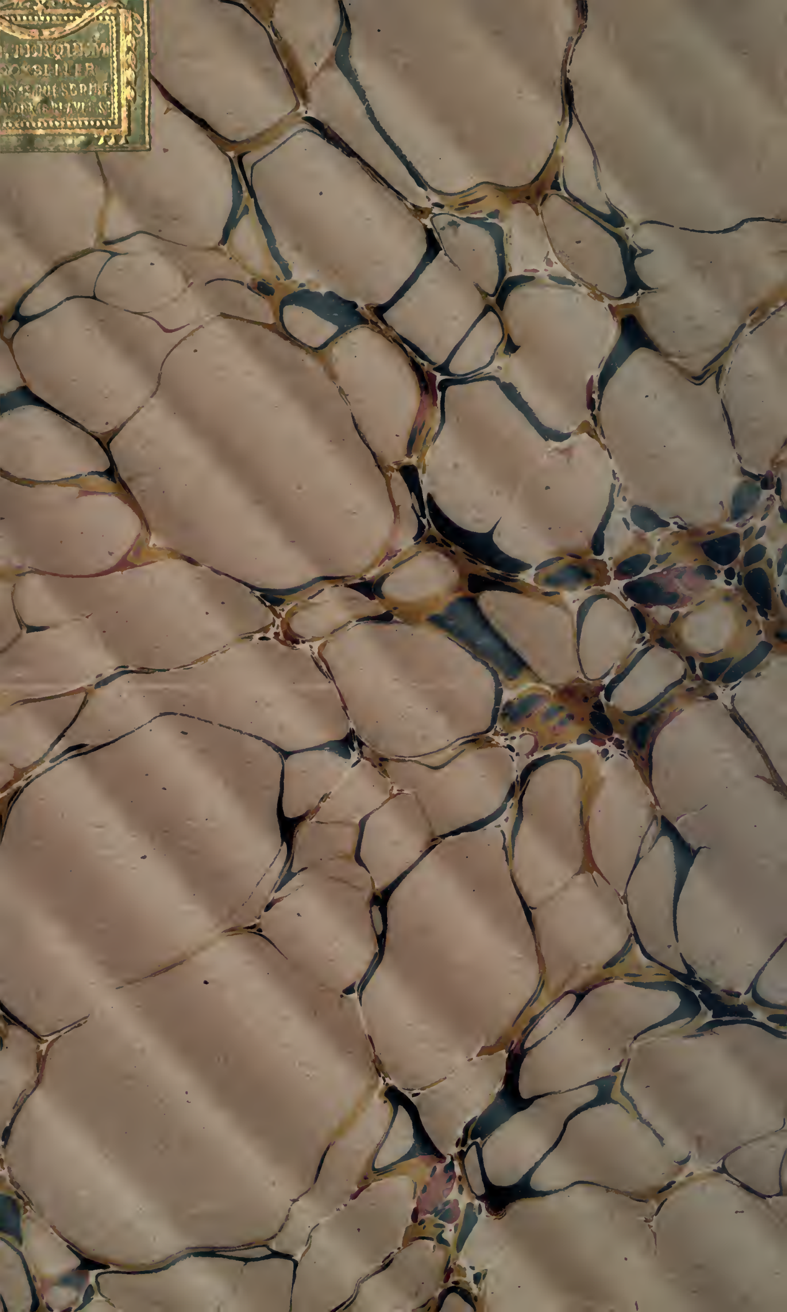






HISTOIRE

DE

L'ÉDUCATION

EN ANGLETERRE

LES DOCTRINES ET LES ÉCOLES

depuis les origines jusqu'au commencement du XIX[e] siècle

PAR

JACQUES PARMENTIER
Professeur à la Faculté des lettres de Poitiers.

Librairie académique PERRIN et C[ie].

HISTOIRE
DE L'ÉDUCATION
EN ANGLETERRE
LES DOCTRINES ET LES ÉCOLES

HISTOIRE

DE

L'ÉDUCATION

EN ANGLETERRE

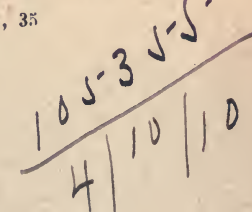
LES DOCTRINES ET LES ÉCOLES

DEPUIS LES ORIGINES JUSQU'AU COMMENCEMENT DU XIXe SIÈCLE

PAR

JACQUES PARMENTIER
Professeur à la Faculté des Lettres de Poitiers

PARIS
LIBRAIRIE ACADEMIQUE DIDIER
PERRIN ET Cie, LIBRAIRES-ÉDITEURS
35, QUAI DES GRANDS-AUGUSTINS, 35
1896





PRÉFACE

Nous offrons aux amis de l'histoire de l'éducation un livre qui nous a occupé pendant huit ans. En principe, il sort d'un cours fait à la Faculté des Lettres de Poitiers ; en substance, il se compose de travaux publiés dans la *Revue internationale de l'Enseignement*.

L'Angleterre a eu au XVIe et au XVIIe siècle une belle et riche littérature pédagogique ; elle a continué de la cultiver au XVIIIe. Ses anciennes écoles présentent un intérêt particulier, tant par leur esprit d'unité à travers les temps que par les caractères spéciaux qui les distinguent de celles des autres pays. L'histoire, cependant, de cette littérature et de ces écoles n'a pas encore été écrite dans sa suite et dans son ensemble. De l'époque contemporaine il n'en est pas de même ; elle a été étudiée dans des monographies et dans des œuvres étendues.

Notre ouvrage est fait en grande partie sur des documents de première main. Familiarisé avec la langue anglaise, nous n'avons pas eu besoin de

recourir aux traductions. Il est vrai que la plupart des écrits qui nous ont servi n'ont jamais été traduits en français. D'un autre côté, la connaissance de l'allemand nous a permis de nous renseigner, pour certaines parties de notre livre moins neuves que les autres, auprès des écrivains pédagogiques d'Allemagne. Quant à nos jugements sur les hommes et les choses, ils sont dictés par une longue expérience dans les trois ordres d'enseignement, primaire, secondaire et supérieur.

Il nous a été impossible d'indiquer à chaque page, et pour chaque auteur, l'endroit précis où nous avons pris nos informations ; ces renvois auraient pris plus de place que notre texte même. Nous donnons un index bibliographique détaillé qui facilitera le contrôle de nos recherches. On nous a fait l'honneur, un jour, de nous mettre au nombre des historiens les plus consciencieux de la pédagogie. Le compliment nous a flatté ; nous voudrions le mériter encore. S'il s'est glissé des erreurs, soit dans nos renseignements, soit dans nos appréciations, elles ne manqueront pas de nous être signalées. Nous les enregistrerons sans aigreur et, si notre livre a la bonne fortune d'arriver à une seconde édition, nous les rectifierons.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN ANGLETERRE

PREMIÈRE PARTIE

LES DOCTRINES

CHAPITRE PREMIER

JEAN-LOUIS VIVÈS

Quoique né en Espagne, Vivès, comme écrivain, appartient à l'Angleterre, et, parmi les auteurs d'ouvrages pédagogiques de ce pays, il est le premier dans l'ordre chronologique. Il fut en relation avec les plus grands esprits de son temps. En Angleterre même, sa science faisait l'étonnement de Linacre et de Thomas More. Dans les Pays-Bas, Erasme craignait d'être éclipsé par lui. En France, on le trouve lié avec Budé. Des princes le reçurent à leur cour, et plusieurs souverains se trouvèrent flattés de l'hommage qu'il leur fit de ses œuvres. Il publia en latin une soixantaine d'ouvrages (recherches sur la littérature, études de philosophie, commentaires, etc.) estimés lors de leur apparition et réimprimés dans la suite. Mais

ces livres eurent le sort de la plupart de ceux des humanistes : ils tombèrent dans l'oubli, et aujourd'hui il n'en est plus question. Seuls, les écrits de Vivès sur l'éducation ont été ramenés au jour. Il a fallu du temps pour les ressusciter. Après avoir été pillés sans bruit par les écrivains pédagogiques du XVIe et du XVIIe siècle, ils semblent n'avoir plus été remarqués au XVIIIe. Dans la suite, vinrent les historiens de la pédagogie ; mais ils ne s'occupèrent guère que des doctrines de l'éducation en Allemagne, et en tant qu'elles étaient nées de la Réformation. Un pédagogue sorti d'Espagne les intéressait peu. Ainsi Vivès est devenu un inconnu. De nos jours encore, il paraît des histoires de l'éducation qui ne le nomment même point.

Raumer fut le premier à attirer sur lui l'attention. Quand il recueillit les documents de son œuvre, il lui arriva de feuilleter Vivès. A mesure qu'il avança dans son travail, il s'aperçut que les idées de cet écrivain se retrouvaient chez plusieurs pédagogues qui le suivirent. Il trouva en lui un des inspirateurs de Coménius : « Erasme, dit-il en parlant de ce dernier, VIVÈS, Campanella et surtout Bacon, exercèrent sur lui une grande influence. » (T. II, p. 76 de la 5e édition.) La remarque ne passa point inaperçue. Karl Schmidt y regarda de plus près ; il déclara que Vivès était un des pédagogues les plus distingués de son temps (t. II, p. 435 de la 4e édition : *Vives gehörte zu den ausgezeichnetsten Pädagogen seiner Zeit*). Un autre savant allemand, A. Lange, se mit sur la

trace indiquée par Raumer et Schmidt; il trouva que Vivès avait donné l'impulsion et préparé le terrain aux pédagogues les plus en vue dans les différents pays de l'Europe au XVIe et au XVIIe siècle (t. IX, p. 776 de l'*Encyclopédie* du Dr K. A. Schmid : *Da fand ich denn bald, dass Vives fast allen hervorragenden Pädagogen des* XVIe *und* XVIIe *Jahrhunderts und zwar in den verschiedensten Ländern Europas Anregung und Förderung geboten haben muss*). Lange n'hésita point à lui attribuer nombre d'idées qui se retrouvent chez Neander, Wolf, Trotzendorf, Sturm, Ratich, Coménius, et aussi chez les Jésuites. S'il avait connu les pédagogues anglais du XVIe et du XVIIe siècle, il aurait vu l'action de Vivès plus fortement marquée sur eux que sur les pédagogues allemands. C'est que cet écrivain, grâce à la protection de sa compatriote Catherine d'Aragon, femme de Henri VIII, exerça son activité en vue de l'Angleterre, soit dans le pays même, soit dans le voisinage, à Bruges.

Vivès naquit à Valence, en 1492. Il fréquenta les écoles de cette ville, et reçut une instruction donnée d'après les règles et dans les formes de la scolastique. A seize ans, il alla continuer ses études à Paris ; il y trouva les mêmes méthodes et les prit en aversion. Après quatre années de travail, il passa à Bruges. Cette ville était le rendez-vous des jeunes gens de son pays qui quittaient l'Université de Paris. Il s'y lia avec la famille espagnole Valdaura, probablement comme précepteur. Parmi les enfants, il y avait une petite

fille de huit ans, du nom de Marguerite, qui devint plus tard sa femme. Il prit l'habitude de se rendre, chaque année, pour quelque temps, à Paris, afin de recueillir des notes pour un ouvrage qu'il méditait contre la scolastique. Fortifié dans son dessein par Erasme, il le réalisa par la publication d'un écrit contre les *pseudo-dialecticiens*. C'est à ce pamphlet, apparemment, qu'il dut l'avantage de faire la connaissance de Guillaume Budé. Dans le même temps, Thomas More s'employa à lui procurer l'accès de la cour de Henri VIII, marié alors avec Catherine d'Aragon.

Vivès, cependant, était devenu professeur à l'université de Louvain. Du souvenir gardé de lui par ses élèves, il résulte qu'il se donnait de cœur à ses fonctions. En tout cas, les questions d'éducation et d'enseignement le préoccupaient vivement. A son grand regret, sa charge lui rendait impossible toute composition d'ouvrage. Il faisait journellement trois cours d'une heure, et il avait, en outre, la direction d'un certain nombre de jeunes gens qu'il logeait dans sa maison. Fatigué de cette vie, il renonça à son poste et se mit plus étroitement en rapport avec l'Angleterre.

Grâce à la faveur de Wolsey, il fut présenté à Oxford par Henri VIII ; il y fit des cours sur les lettres anciennes et le droit ; vers la fin de 1523, il fut promu solennellement au grade de docteur en droit civil. Le roi et la reine lui firent l'honneur, dit-on, d'assister à quelques-unes de ses leçons. D'Oxford il allait souvent à Londres pour surveiller

l'éducation de Marie, fille de Henri VIII et de Catherine d'Aragon : c'était la future Marie Tudor. Il avait là une demeure assez éloignée du palais des souverains, et dans un quartier bruyant. Il n'y trouvait rien de confortable, et il en parlait comme d'une cage si basse, qu'après ses repas il s'y roulait plutôt qu'il ne s'y promenait. Le climat aussi était trop rigoureux pour un Espagnol. S'il devenait malade, disait-il, on ne manquerait pas de le jeter sur quelque fumier, comme un chien galeux. Nous ne comprenons pas trop cette situation ; elle n'était certainement pas due à la pauvreté ; Catherine payait bien les soins donnés à sa fille. Il est probable que Vivès s'ennuyait de sa vie de célibataire ; aussi se maria-t-il, en 1524, avec son ancienne élève de Bruges, Marguerite Valdaura. Il n'en continua pas moins de résider en Angleterre.

En 1528, il encourut la disgrâce de Henri VIII pour avoir, dans la question de son divorce, pris fait et cause pour Catherine d'Aragon ; il fut enfermé dans une prison où il passa six semaines. L'année suivante, il quitta l'Angleterre et s'établit à Bruges ; là il travailla jusqu'à sa mort, en 1540. A l'expérience qu'il avait acquise en maniant les jeunes gens à Louvain et à Oxford, il ajoutait maintenant celle qui lui restait de la direction de l'éducation de la princesse Marie. Il put donc, à ses réflexions, joindre des considérations pratiques sur l'instruction des enfants de l'un et de l'autre sexe. Auss son œuvre pédagogique traite-t-elle à la fois des

hommes et des femmes : des hommes, dans le *De tradendis disciplinis*, seconde partie du grand ouvrage *De disciplinis*, dont la première est le *De corruptis artibus* ; des femmes, dans l'*Institutio feminæ christianæ*. A ces traités on peut ajouter deux lettres, l'une à Catherine d'Aragon pour la direction du précepteur de la princesse Marie, l'autre au fils d'un certain lord Montjoie, ancien condisciple et ami d'Erasme.

Nous ne nous occuperons que du *De tradendis disciplinis* ; il suffit pour faire connaître Vivès comme pédagogue. Bien que dédié à un roi de Portugal (Jean III), il fut conçu en Angleterre, et y devint influent, grâce à l'adoption de ses principes par les pédagogues anglais. Des emprunts nombreux y furent faits par Thomas Elyot, Roger Ascham, Richard Mulcaster, Milton et Loke ; nous en ferons ressortir les plus importants à mesure que nous analyserons l'œuvre.

Vivès est philosophe ; il fait de la connaissance de l'âme humaine la base de ses considérations pédagogiques. A cette connaissance il ajoute les données que lui fournissent l'observation et l'expérience ; ainsi il réalise l'idéal de l'éducateur moderne. Ses principes psychologiques, il les expose dans un écrit, *De anima et vita*, qui pourrait servir d'introduction au *De disciplinis*. Il analyse et discute scientifiquement les phénomènes qui doivent guider le maître. La mémoire, par exemple, est examinée d'abord en elle-même, puis dans ses rapports avec la raison, l'association des idées et

le degré de développement intellectuel de celui qui se souvient ou qui apprend par cœur. Il en est de même des autres facultés de l'âme, de ses opérations, et des dispositions où elle exige que soit le corps pour être bien servie par lui.

Comme suite du *De anima et vita*, on pourrait considérer la première partie du *De disciplinis*, à savoir, le *De corruptis artibus*. Dans ce dernier, Vivès peint la décadence des différentes branches du savoir humain, afin de mieux marquer le but de l'éducation, qui, selon lui, est leur relèvement par ceux à qui incombe la tâche de les cultiver. Milton assigne également à l'éducation un rôle réparateur : il veut qu'elle refasse dans notre âme ce que la faute de nos premiers parents y a défait.

Le *De tradendis disciplinis*, où précisément ce rôle est étudié et exposé, semble être l'œuvre de prédilection de Vivès ; d'après la préface, la langue et le style en ont été pour lui l'objet d'un grand soin. Il estime que les belles pensées doivent être présentées sous une belle forme, et que l'étude des langues savantes, dont il aura à plaider la cause, ne saurait être défendue et recommandée dans des termes qui offenseraient le sens esthétique, comme cela s'était fait trop souvent avant lui.

Le traité se compose de cinq livres. Le premier contient des considérations élevées sur l'homme, ses facultés, ses aspirations. La piété, la connaissance et l'amour de Dieu doivent être le grand

mobile de l'âme quand elle étudie les lettres et les sciences. Rien n'est plus condamnable que l'acquisition du savoir en vue de l'éclat et de l'ostentation. Les discussions sophistiques ne sont bonnes qu'à pervertir les esprits. La vie humaine est si courte, les besoins de l'âme et du corps sont si multiples, l'homme a tant de devoirs à remplir envers lui-même et envers le prochain en vue de plaire à Dieu, que de toutes les obligations la plus impérieuse est celle du travail. Pour celui qui consacre son activité aux choses de l'esprit, le champ est vaste, et le peu de temps dont il dispose l'empêche d'en cultiver toutes les parties ; il lui faut un guide pour le conduire à travers la masse des écrits qui sollicitent son attention.

Le deuxième livre traite presque d'un bout à l'autre de questions pédagogiques ; il est d'une importance capitale, et digne d'attention à tous égards. Il expose les conditions de la bonne installation des écoles, les qualités requises des maîtres et la mesure de la rémunération de leur travail, les avantages comparés de l'éducation privée et de l'éducation publique, la manière d'user avec fruit des punitions, la variété des inclinations et des caractères chez les enfants, avec les moyens de les tourner au bien. Ces questions sont de celles qu'on retrouve chez tous les pédagogues anglais du xvie et du xviie siècle. Nous allons suivre Vivès dans les développements qu'il en donne.

L'école doit être située dans un lieu sain, loin des ateliers et du bruit de la ville, pas néanmoins

dans une solitude où les étudiants n'auraient point de témoins de leur conduite et point de critiques de leurs vices. Il faut la placer à proximité d'une population sérieuse et honnête, où il n'y ait ni cabaretiers ni séducteurs, et loin des routes et des lieux où vont se divertir les gens de la ville et les filles. On veille à la bonne installation des abeilles, qui ne font que du miel; pourquoi, à plus forte raison, n'aurait-on point à cœur celle des enfants qui étudient?

Mulcaster, dans le chapitre XL de ses *Positions*, s'exprime sur l'emplacement qui convient aux écoles presque dans les mêmes termes que Vivès. Il ne conseille pas seulement le grand air et les champs ouverts pour les écoles de grammaire qui sont à bâtir, mais il veut que l'on y transfère, loin du bruit, celles qui existent déjà dans les villes [1].

Avant Vivès, en son temps encore, et même longtemps après lui, c'était une opinion reçue, qu'il fallait nourrir les élèves le plus sobrement possible. On croyait que, pour remplir leur cerveau, il fallait tenir leur estomac vide. L'intérêt des

[1] Mulcaster a de Vivès une haute opinion; dans les *Positions* il l'appelle le savant Espagnol, *the learned Spaniard*, et il invoque son autorité contre la hâte et la précipitation dans les études Voici le passage : « Among many if onely *Vives the learned Spaniard*, were called to be witnesse, he would crave pardon for his owne person, as not able to come for the goute, but he would substitute for his deputie his whole twenty bookes of disciplines, wherin he entreateth how they come to spoil, and how they may be recovered. Lacke of time not onely in his opinion, but also in whose not? bringes lacke of learning which is a sore lacke, where it ought not tho be lacking. » (P. 259 de l'édition des *Positions* donnée par Robert Hebert Quick, en 1888.)

maîtres de pension peut avoir contribué à cette erreur, mais il n'en a pas été la seule raison. Vivès comprenait la chose autrement. « Il faut, dit-il, que ceux qui consacrent leur peine et leur soin à l'étude soient en bonne santé. C'est donc un devoir de veiller à ce qu'ils aient à leur disposition des vivres bons et suffisants ; autrement il pourrait se faire que des esprits bien doués, mais dépourvus des biens de la fortune, fussent forcés de renoncer à la science, qui par eux serait si bien cultivée. N'est-ce pas un fait connu, que souvent des jeunes gens pauvres se vouent aux études, quand ceux qui sont riches préfèrent les distractions, chassent, jouent, vont à cheval, font la guerre, et se livrent à tous les plaisirs que leur argent leur permet de se procurer ? » Il y a dans cette seule pensée autant de sagesse pratique que dans la longue dissertation de Locke sur la nourriture des enfants. Quant à Mulcaster, si empressé ailleurs à partager le sentiment de Vivès, il se laisse dominer ici par le vieux préjugé. Il trouve que, la vie des étudiants étant une vie sédentaire, leur nourriture doit être peu abondante ; autrement ils auraient des indigestions. Il exprime sa pensée d'une façon assez pittoresque, qui, en français, braverait presque l'honnêteté : *The lesse they eate, the lesse they neede to voide : and therfore small diet in them, best preventeth all superfluities.*

Des maîtres Vivès exige à la fois le savoir et l'honnêteté. S'ils se passionnent pour la science, ils aiment à la communiquer aux autres ; si leur con-

duite est sans reproche, ils servent de modèles à leurs élèves. L'ignorance, la cupidité, l'ambition, et tout autre vice, les déshonoreraient et seraient la cause d'un dommage public. Ils sont, selon la parole de l'Evangile, la lumière du monde, le sel de la terre. Si la lumière s'obscurcit, qui la regardera ? Si le sel perd sa force, avec quoi salera-t-on ? Leur mission est de propager la vérité : qui propage la vérité est un serviteur de Dieu, de qui vient toute vérité, et qui est lui-même l'absolue vérité. Mais à quelle condition a-t-on de ces hommes pour enseigner ? C'est en les mettant à l'abri du besoin et au-dessus des préoccupations de la vie matérielle. De là Vivès conclut à l'obligation pour l'État de servir aux maîtres un salaire convenable, suffisant pour vivre avec dignité, mais assez modeste pour ne pas exciter la convoitise des gens cupides et incapables. Il ne connaît point de race plus malfaisante que ces teneurs de soi-disant instituts pédagogiques qui, sous prétexte de traitement amical et empressé, attirent les jeunes gens, se font bien payer par eux, et les pervertissent en leur accordant toutes sortes de distractions malsaines. Mulcaster s'est emparé de ces réflexions de Vivès ; mais, au lieu de les exprimer, comme lui, dans une langue ferme et concise, il les délaye dans un flot de phrases. Il consacre trois ou quatre longues pages aux qualités de cœur et d'esprit requises d'un maître, et à la nécessité de le payer assez bien pour ne pas le réduire à faire quelque métier accessoire s'il veut

vivre. Roger Ascham est moins prolixe sur les mêmes questions.

Il serait curieux de rapprocher Vivès, Mulcaster et Locke pour les avantages et les inconvénients de l'éducation privée et de l'éducation publique. Le premier préférerait les écoles, ou *académies*, comme il les appelle ; mais telles qu'elles sont, peuplées de maîtres incapables, et par conséquent mal tenues, elles ne lui paraîtraient utiles que si le jeune homme pouvait y être accompagné d'un gouverneur respectable. Le second regarde l'école presque comme indispensable, mais il demande également le gouverneur. Locke, enfin, est absolument hostile à l'éducation publique. A ces différences près, les arguments des trois écrivains sont les mêmes. Rollin les a repris, après avoir lu Locke, mais il paraît s'appuyer plutôt sur l'autorité de Quintilien, comme font d'ailleurs Vivès et Mulcaster.

Vivès écrivait en un temps où la verge était en vogue dans les écoles. Il ne la condamne point, mais il la réserve pour les cas graves, et se fonde sur les conseils de Salomon. Sa modération est devenue de tradition dans les théories de l'éducation en Angleterre. Ascham s'en fait l'éloquent avocat. Mulcaster veut que ce soit l'aspect plutôt que l'impression de la verge qui effraye les enfants. Locke ne recommande le fouet que contre l'opiniâtreté et le mensonge. Dans la pratique, il est vrai, les choses se sont longtemps passées autrement chez les Anglais.

On a bien des fois fait à Locke l'honneur d'avoir le premier appelé l'attention des éducateurs sur la diversité des tempéraments, pour en faire tenir compte par les maîtres. Sur cette importante question, Vivès l'a précédé de près de deux cents ans, et il l'a traitée avec un soin qu'on ne trouve point chez Locke. Après avoir, dans un beau chapitre (l. II, ch. III), retracé la variété des caractères observés par lui-même ou par d'autres écrivains, il en est si frappé, qu'il laisse échapper un cri d'admiration : « O Créateur admirable de toutes ces différences, toi seul, tu les as faites ; toi seul, tu les connais. » C'est sur la notion que se fait le maître du naturel de chaque élève, qu'il doit régler sa conduite. Vivès croit cette obligation si capitale, qu'il en fait au besoin une mesure pour l'admission d'un sujet à l'école, ou pour son exclusion après quelques mois d'une sorte de stage. Il ne veut pas que celui qui a de mauvais penchants acquière, grâce à l'instruction, les moyens de nuire à son prochain. Sans doute, il entend parler seulement des natures foncièrement mauvaises ; car il admet que l'étude des penchants ait avant tout pour fin de les tourner au bien, et, s'il ne fait pas de l'école une maison de correction, il la regarde du moins comme un lieu de perfectionnement moral. Pour que les élèves ne soient point poussés dans des voies sans rapport avec leurs capacités et leurs aspirations, il conseille aux maîtres de la même école de se réunir tous les deux ou trois mois, afin de se communiquer leur sentiment sur chacun

d'eux séparément. Ces assemblées, à son avis, auraient de plus l'avantage de donner de l'unité à la marche de l'école.

L'idée de conférences de cette sorte a été reprise et agrandie par Mulcaster, qui les voudrait non seulement entre les maîtres seuls, mais encore entre les maîtres et les parents, les maîtres et les voisins, les parents et les voisins [1]. Ce pédagogue élève ainsi l'œuvre de l'éducation à la hauteur d'une œuvre d'intérêt public; il y convie tout le monde. Vivès avait conçu avant lui cette grande idée. Il considère comme un devoir pour chacun de prêter son concours à la formation des jeunes générations aux bonnes mœurs. Cette pensée paraît aujourd'hui une utopie. Nous ne comprenons point la pédagogie de cette manière; nous la restreignons à l'action insignifiante de l'école, sans même oser engager la responsabilité de la famille. Les éducateurs du XV[e] et du XVI[e] siècle, dont Vivès est le représentant le plus accompli, entendaient la chose autrement. Pour eux, non seulement la famille, mais encore la société tout entière comptait comme facteur de l'éducation. Au fond, est-ce une chose si étrange que de demander au public de contribuer, jusqu'à un certain point, à l'édification des enfants, quand on songe dans quelle effrayante mesure il contribue à leur perversion?

Vivès termine son deuxième livre par des exhor-

[1] « Conference between teachers, conference between parentes and teachers, conference between teachers and neighbours, conference between parentes and neighbours. » (*Positions*, ch. XLIV.)

tations aux parents aussi bien qu'aux maîtres. Un père intelligent, dans le choix d'une carrière pour son fils, se laisse guider par ses aptitudes. Il ne voue pas aux études celui qui n'a de goût que pour la vie militaire, le commerce ou quelque autre profession; mais une fois qu'il a pris la décision de mettre un de ses enfants à l'académie, il y reste fidèle; il le soumet alors à la direction et à l'autorité de ses maîtres, se souvenant que leur œil, plus désintéressé que le sien, est aussi plus clairvoyant. Ceux-ci, de leur côté, s'ils comprennent leur devoir, ont en vue l'idéal, non pas, il est vrai, à la façon de l'artiste, qui peut s'y attacher, par ce qu'il n'a à compter qu'avec son imagination; eux sont forcés de compter avec la portée d'esprit de leurs élèves. Les idées morales qu'ils ont à leur inculquer se trouvent avant tout dans les livres saints; mais la philosophie leur en fournit aussi. Pour leur venir en aide, Vivès a tiré de ces deux sources un recueil de sentences et de règles de sagesse, qu'il a intitulé *Introductio ad sapientiam*. Ils y trouveront les pensées et les maximes par lesquelles ils apprendront à leurs élèves combien sont aveugles et trompeurs les jugements de la foule sur les vrais biens et la véritable valeur des choses. Ce guide en main, ils s'appliqueront à habituer les esprits, dès leur jeunesse, à ne pas demander aux hommes la récompense de leurs bonnes actions et de leur travail, mais à tout rapporter à Dieu, qui seul sonde les reins et les cœurs, et rend à chacun selon ses œuvres. Eux-mêmes seront les premiers à

donner l'exemple de l'abnégation et du dévouement. Ils ne mettront pas leur amour-propre dans l'ostentation et le bruit qui se fera autour de leur école. A un grand nombre d'élèves médiocres, ils préféreront un petit nombre de sujets excellents et laborieux. L'excitation que produit un auditoire nombreux est propre à stimuler la langue plus que la pensée; or, enseigner c'est penser d'abord et parler ensuite.

Il faut lire ces belles pages dans Vivès même pour comprendre toute l'élévation des considérations pédagogiques qu'elles exposent. Elles terminent le deuxième livre du *De tradendis disciplinis*. A partir du troisième, l'auteur traite de l'instruction.

Eu égard à la culture intellectuelle, Vivès distingue dans la vie trois périodes : la première, de sept à quinze ans; la seconde, de quinze à vingt-cinq ans; la troisième, de vingt-cinq ans à l'âge mûr et au delà. Les pédagogues des premiers temps de la Renaissance, avec Vivès en tête, ont cela de caractéristique, qu'ils ne croient finies ni l'éducation, ni l'instruction quand le jeune homme quitte les bancs de l'école; pour eux, l'une et l'autre durent jusqu'à la vieillesse.

Dans la première période, l'instruction a pour base les langues. Elle consiste d'abord dans leur connaissance, ensuite dans la culture qui résulte de leur étude pour l'esprit. Les Allemands désignent aujourd'hui cette culture par l'épithète *formelle;* ils disent *die formale Bildung*, pour ce

qu'en France nous appelons la *gymnastique intellectuelle* ou la *vertu éducative*.

Au premier rang, Vivès place la langue latine; au second, la langue grecque, sans laquelle il n'admet point de connaissance réelle du latin. L'hébreu lui paraît nécessaire pour l'intelligence de l'Ancien Testament, intelligence à laquelle peut aussi aider l'arabe.

Pour l'étude du latin, il recommande la méthode de la double traduction. « Quand l'enfant connaît la syntaxe, dit-il, qu'on lui fasse traduire des morceaux de la langue maternelle en latin, et le latin de nouveau dans la langue maternelle. » Que de fois n'a-t-on pas dit que c'était Ascham qui, en alléguant l'exemple de Pline le Jeune, avait le premier conseillé cette méthode au temps de la Renaissance! Outre qu'Ascham avait mal lu la lettre de Pline à Fuscus, il se trouve ici devancé par Vivès.

Notre pédagogue a encore sur ses contemporains le mérite de faire, dans l'enseignement des langues, la part de la langue nationale. Le passage est assez curieux pour être cité textuellement; il renferme des conseils dont nous n'avons plus besoin, mais qui pourraient être une sorte d'approbation de ce que, dans notre enseignement secondaire et supérieur, nous faisons aujourd'hui pour la langue française.

« Que le maître sache exactement la langue maternelle des enfants, afin que par elle il se facilite son enseignement. S'il ignore les expressions par lesquelles il doit désigner les choses correcte-

ment dans la langue maternelle, il induit ses élèves dans des erreurs qui les suivront opiniâtrément jusque dans leur vieillesse. Il n'a pas seulement besoin de savoir la langue telle qu'elle se parle dans le moment, il doit en connaître encore les formes anciennes dont l'usage s'est perdu. S'il n'en possède pas tout le trésor, avec les changements auxquels, à travers les temps, elle s'est trouvée exposée, il lui arrivera de laisser ses contemporains dans l'impossibilité de lire des livres écrits cent ans avant eux, comme il est arrivé à Cicéron de ne pas comprendre tout le sens de la loi des Douze Tables. »

Pourquoi Sturm n'a-t-il pas cru devoir suivre ici Vivès, comme il l'a suivi ailleurs ? Lui et ses disciples n'ont-ils pas fait un mal incalculable par leur négligence de la langue vulgaire? N'a-t-il pas fallu à l'allemand près de deux siècles pour sortir du mépris dont leur dédain l'avait couvert? L'anglais, du moins, a trouvé des défenseurs parmi les successeurs de Vivès. L'un d'eux est Mulcaster, qui, et dans ses *Positions* et dans son *Elementarie*, plaide la cause de la langue de son pays : « Nous devons lire d'abord, dit-il, ce que nous parlons d'abord, et prendre le plus de soin de ce dont nous avons le plus besoin ; j'honore le latin, mais j'adore l'anglais. » Un autre est Locke. Il pense que, puisque c'est de l'anglais qu'un Anglais fait constamment usage, c'est cette langue qu'il doit principalement cultiver ; et cependant il voit qu'on néglige partout cette partie de l'instruction: Il

allègue l'exemple des Romains, chez qui les plus grands hommes s'exerçaient chaque jour dans la langue maternelle. Les Grecs lui paraissent encore plus avisés : toute langue qui n'était pas la leur était pour eux une langue barbare.

Les auteurs à lire pour l'étude des langues sont cités et appréciés par Vivès d'une façon qui atteste réellement ce savoir encyclopédique qu'admirait Thomas More. A côté des textes indiqués par lui, sont de plus mentionnés les critiques et les commentaires qui en ont été faits. Parmi les pédagogues anglais, celui qui, dans cette longue énumération, semble l'avoir le plus fidèlement imité, c'est Thomas Elyot dans son *Gouverneur*[1]. Les deux, prodigieusement instruits, dépassent également la mesure à appliquer aux jeunes esprits. Ils tracent des plans gigantesques que, dans une école, aucun maître ne saurait réaliser ; ce sont de vrais Ponocrates. Leurs exagérations se retrouvent dans Milton. Comme lui, ils pourraient dire de l'enseignement qu'ils proposent, que ce n'est pas là un arc à manier par le premier venu, mais qu'il exige des nerfs de la force de ceux qu'Homère donne à Ulysse. Si Vivès s'arrêtait à la science seule des langues, certains esprits vigoureux pourraient atteindre peut-être au but qu'il propose ; mais il veut que les élèves s'approprient en même temps toutes les connaissances que ses nombreux

[1] Croft, le savant commentateur d'Elyot, ne peut s'empêcher de rapprocher à plusieurs reprises les deux écrivains. (Voir à l'index du *Gouverneur*.)

auteurs renferment. Il déclare que, sans ces connaissances, les langues dégénèrent en un vain son. « Les langues, dit-il, sont l'entrée qui donne accès à toutes les sciences et à tous les arts, ceux du moins qui nous sont transmis dans les écrits des grands esprits; de là vient que l'ignorance d'une langue nous condamne à l'ignorance de tout ce dont elle traite. Mais il faut que ceux qui se donnent à l'étude ne perdent point de vue que, s'ils ne savent rien que les langues, ils ne sont que dans le vestibule de la science. Si l'on ne tient pas compte du profit que les hommes instruits retirent des langues, il importe peu qu'ils parlent grec, latin, français ou espagnol. Une langue ne vaut la peine qu'en donne l'étude que si, par elle, on se propose d'arriver à quelque chose de plus. » Milton est du même sentiment, et il l'exprime de même : « Une langue n'est qu'un instrument qui nous procure des choses utiles à connaître. Quand un linguiste pourrait se glorifier de savoir toutes les langues que Babel a jetées dans le monde, s'il n'étudiait pas les solides choses qu'elles renferment, aussi bien qu'il étudie les mots et les dictionnaires, il faudrait faire de lui moins de cas que d'un paysan ou d'un marchand qui connaîtrait convenablement sa langue maternelle. » Au commencement de son petit *Traité de l'éducation*, Milton se vante d'avoir lu beaucoup de vieux auteurs, mais il ne veut pas prendre la peine de les citer. Est-il téméraire de croire Vivès du nombre ?

Si l'étude des langues constitue le travail de la

première période, les connaissances qu'elles permettent d'acquérir sont l'objet de la seconde, celle de quinze à vingt-cinq ans. Ces connaissances sont la logique avec la dialectique, le discours et le style, l'histoire naturelle, la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie, l'optique, la perspective et la musique. Les écrivains à lire pour toutes ces matières sont analysés par Vivès avec la même sagacité que ceux qu'il a fait lire précédemment pour l'étude des langues; la liste n'en est pas moins longue; elle fait penser encore à celle de Milton. Ce qu'il y a de frappant, c'est que ce dernier aussi divise en périodes, selon le degré de maturité des esprits, le temps que durent les études dans ses académies; il y marque, comme Vivès, des étapes différentes, et, comme lui, il assigne à chacune ses auteurs et ses matières.

A partir de l'âge d'homme, c'est-à-dire de vingt-cinq ans, l'élève de Vivès doit s'occuper de ce qui tient de plus près à la vie humaine et à ses besoins. Pour le corps, c'est la médecine, étudiée moins dans les livres que dans la nature, par l'anatomie, les dissections, les visites aux malades sous la direction de médecins expérimentés. Pour l'âme, c'est la sagesse pratique tirée de l'expérience et de l'histoire. Vivès a de l'utilité de l'histoire une haute idée; ce qu'il en dit paraîtrait presque avoir inspiré à Rollin les belles pages en tête du cinquième livre du *Traité des études*. Le troisième cycle finit par l'éthique, l'économie, la politique et la législation.

Un des côtés intéressants de la pédagogie de Vivès est le soin de l'éducation physique. Avec la bonne nourriture, l'auteur recommande en premier lieu la propreté. L'une, pas plus que l'autre, n'était toujours de mode dans les écoles de son temps. « Rien, dit-il, n'est plus nuisible à la santé du corps que la malpropreté dont on le laisse se couvrir ; rien ne porte plus de préjudice à l'âme. » Après cela, il insiste sur la nécessité des récréations, et donne sur les exercices corporels des conseils qui, de nos jours, seraient encore de saison. Il les proportionne à l'âge et à l'intensité du travail intellectuel. Par exemple, en parlant de ceux à faire de sept à quinze ans, il s'exprime ainsi : « Comme les forces du corps et de l'âme sont limitées, sujettes à s'affaiblir et à devenir impuissantes, il faut les réparer et les restaurer, afin de les rendre capables d'une plus longue activité. Un jeune garçon a besoin d'exercices corporels pour grandir et devenir vigoureux ; c'est pourquoi il faut se garder de l'astreindre à l'étude avec violence ; sans de certains moments de relâche, il se mettrait à la haïr au lieu de l'aimer. Gardez toutefois une mesure, afin d'éviter la dissipation et le dégoût du travail qui s'ensuit. L'âme humaine a un merveilleux penchant pour la liberté ; elle supporte l'effort, mais non la contrainte ; on peut lui demander beaucoup, mais on ne lui arrache que peu par la force. Les jeux doivent être décents et joyeux. Ils ont pour but de faciliter le développement du corps, et non de le rendre impétueux et

sauvage. Faites aboutir les soins que vous donnez au corps à ce que Cicéron demandait le plus aux dieux, à savoir, un esprit sain dans un corps sain [1]. »

Au début, Vivès conseille la balle, la promenade, la petite course ; plus tard, des courses plus longues, de grandes promenades, la lutte, etc. « Mais, ajoute-t-il, dans ces exercices n'ayez en vue que l'école ; bannissez-en tout ce qui rappellerait la vie militaire. Le but en est simplement le rafraîchissement des forces, le rétablissement et le maintien de la santé dans les jeunes corps, le réveil de la bonne humeur, la guerre à toute disposition physique et morale qui nuirait au travail de l'esprit. »

On ne peut nier que, pour l'éducation physique, Vivès n'ait tracé la voie aux pédagogues anglais. Elyot, Ascham, Mulcaster, Milton et Locke la font également valoir, et s'accordent à mettre le premier devoir du maître dans la conservation de la santé de l'élève.

[1] N'est-ce pas plutôt à Juvénal (sat. X) qu'on s'en réfère d'ordinaire en citant cette *mens sana in corpore sano* ?

CHAPITRE II

SIR THOMAS ELYOT

On ne connaît pas exactement l'année de la naissance de Sir Thomas Elyot ; quelques-uns supposent que c'est 1490. Il mourut en 1546, un an avant Henri VIII. Déjà en 1523 il attira par son savoir l'attention du cardinal Wolsey; mais il ne se fit remarquer comme écrivain qu'en 1531, par la publication du *Gouverneur*. Cet ouvrage lui acquit aussitôt de la popularité à la cour, et ce fut sans doute à cet accroissement de réputation qu'il dut sa nomination d'ambassadeur auprès de Charles-Quint. Il eut pour principale mission de faire agir l'empereur auprès du pape pour le divorce de Henri VIII avec Catherine d'Aragon. Ses sympathies étant pour la reine, il se montra peu actif à pousser les négociations. Il était suspect au roi, d'autant plus qu'il était lié avec Thomas More. Il eut beau affirmer qu'il avait adopté la doctrine réformée, et que son amitié avec l'illustre catholique n'allait pas plus loin que *usque ad aras ;* Henri VIII ne revint pas complètement de sa défiance. On trouve d'ailleurs dans le *Gouverneur* un passage qui est loin de jurer avec des sentiments

catholiques ; c'est à propos du penchant qu'ont les enfants d'imiter les paroles, faits et gestes des personnes plus âgées qui les entourent. « Nous voyons des enfants, dit Elyot, s'agenouiller dans leurs jeux devant des images, lever leurs petites mains blanches, et mouvoir leurs gracieuses lèvres comme s'ils priaient. »

Outre le *Gouverneur*, Elyot publia le *Château de la santé* (*The Castle of Health*), un dictionnaire latin-anglais, et quelques autres ouvrages moins importants. Le *Château de la santé* est un traité de médecine qui donne des prescriptions pour différentes maladies, et rend compte d'indispositions dont Elyot souffrait lui-même. Le fait qu'il était écrit en anglais, par un homme sans grades, souleva contre son auteur les colères des médecins de profession. Le dictionnaire latin-anglais fut le premier livre de valeur de ce genre qui parut en Angleterre. Comme tous les ouvrages d'Elyot sont dans la langue nationale, ils lui assurent une place importante dans l'histoire de la prose anglaise ; et bien qu'ils n'affectent aucune originalité frappante, ils n'en attestent pas moins chez leur auteur un haut degré d'érudition. L'influence d'Erasme y est sensible, et aussi celle de Pic de la Mirandole, de François Patrizzi l'aîné, et d'autres écrivains italiens moins connus, mais familiers à Elyot. La philosophie politique et les théories de l'éducation sont le fondement de quelques-uns ; elles constituent plus particulièrement l'objet du *Gouverneur*.

Le titre exact du livre est : *The Boke named*

the Governour. Devised by sir THOMAS ELYOT, KNIGHT. Il fut fort remarqué dès son apparition; son auteur prêchait dans le système d'éducation d'Angleterre une révolution, comme Rabelais le faisait, quoique sur un autre ton, pour celui de France. Le livre eut huit éditions dans l'espace de cinquante ans, de 1531 à 1580. Il fut lu à l'étranger ; on en trouve des traces d'imitation dans le *De l'institution du prince*, qu'en 1547 Guillaume Budé dédia à François I[er], et dans le *De educandis erudiendisque Principum liberis*, offert par Jean Sturm, en 1570, au duc Guillaume, frère d'Anne de Clèves. En Angleterre, personne, pendant longtemps, n'écrivit sur l'éducation sans le consulter. Ascham, ami d'Elyot, s'en inspira pour son *Maître d'école ;* Mulcaster semble en avoir reproduit beaucoup d'idées dans ses *Positions*, et Locke dans ses *Pensées sur l'éducation*. Vers la fin du XVII[e] siècle, il tomba dans l'oubli ; au XVIII[e], il cessa absolument d'être connu. Elyot, écrivain, finit par être confondu avec Eliot, homme d'Etat, et, en 1837, l'exact Hallam, dans la première édition de son *Introduction à la littérature de l'Europe*, appela l'auteur, au lieu de Sir Thomas Elyot, Sir John Elyot. Il avait cependant paru une nouvelle édition du *Gouverneur* en 1834. Elle était trop défectueuse, il est vrai, pour les lecteurs sérieux ; mais par la haute idée qu'elle donnait du livre, elle en faisait désirer une meilleure. Cette édition, complète, et définitive à coup sûr, a été faite par un érudit de premier ordre, Henry Herbert Stephen

Croft, en 1883. Les difficultés de langue y sont levées dans un glossaire, et les allusions aux auteurs de toute sorte, expliquées et éclaircies par des citations.

Le but d'Elyot est exposé par lui-même, d'une façon un peu ambitieuse, dans sa dédicace au roi : « J'ai entrepris la description, dans notre langue vulgaire, de la forme d'un Etat bien organisé. J'ai tiré la matière aussi bien des maximes des plus nobles auteurs (grecs et latins), que de ma propre expérience. Je puis dire que, presque depuis mon enfance, j'ai été constamment exercé au maniement des affaires journalières de votre très noble royaume. » Le résultat de l'entreprise est loin de répondre à cette promesse. Après quelques pages pour établir la supériorité du gouvernement monarchique sur tout autre gouvernement, l'écrivain passe à l'éducation, non seulement d'un prince, mais de tout fils de gentilhomme, et remplit de ce sujet son premier livre, le seul qui ait pour nous de l'intérêt. Ce livre apprend à élever l'enfant de noble naissance qui est destiné à prendre part plus tard au gouvernement d'une façon ou d'une autre ; de là le titre de *Gouverneur*. Les deux autres livres, dont nous ne nous occupons point ici, forment une sorte de traité de philosophie morale pour le haut fonctionnaire, au moment où il prend possession de sa charge. Il y est instruit sur les vertus qu'il doit alors pratiquer, et sur les fautes que dans son inexpérience il pourrait commettre.

A qui lit avec attention le premier livre du

Gouverneur, il apparaît comme une actualité, malgré l'espace de plus de trois siècles et demi qui nous sépare de la date de sa composition. Il traite de questions qui sont à l'ordre du jour aujourd'hui, en France et en Allemagne, aussi bien qu'en Angleterre. A quel âge convient-il de mettre les enfants aux livres? Quand doit-on commencer avec eux le latin? Quand le grec? Comment leur rend-on l'étude aimable? Quelle est la mesure à observer dans la douceur et dans la rigueur? Quel est le rôle de la musique, du chant, du dessin dans la première éducation? Dans quelles conditions le modelage, le moulage, le découpage, le travail du bois peuvent-ils être introduits dans les écoles? Quel est le choix à faire des auteurs anciens? Pourquoi la grammaire doit-elle être enseignée sobrement et céder le plus tôt possible la place à la lecture des textes? Comment la connaissance des choses peut-elle se tirer de la lecture des auteurs? Comment évite-t-on le surmenage? Pourquoi l'éducation physique exige-t-elle de grands soins? A quels exercices corporels faut-il donner la préférence? — Et ainsi de suite. Nous ne pouvons suivre l'écrivain, d'ordinaire fort diffus, que dans les plus importantes de ses considérations. Très instruit, il prend plaisir à s'appuyer, dans ses arguments, sur les Juifs, les Grecs, les Romains, les Anglo-Saxons, et les auteurs plus récents qui lui sont connus. Il cite des textes, les examine, les tourne, les retourne, et quelquefois même les torture pour leur faire dire ce qu'il veut. On fait bien

de ne pas toujours le croire sur parole, mais de vérifier ses citations. Le commentaire de Croft facilite ce travail d'ailleurs très instructif et très propre à se familiariser avec l'antiquité classique.

Elyot commence ses théories par l'éducation intellectuelle et morale. Il voudrait qu'à l'exemple des anciens on pût attendre l'âge de sept ans pour apprendre à lire à l'enfant ; mais la nécessité où nous sommes d'étudier comme des langues étrangères le grec et le latin, qui étaient pour les Grecs et les Romains des langues maternelles, nous force de commencer plus tôt. Du moins il importe d'éviter l'ennui en rendant les débuts attrayants. A sept ans, le jeune gentilhomme est enlevé aux femmes et confié à un tuteur ou gouverneur. Ce guide demande à être choisi avec circonspection. Il doit être, non pas jeune et sans expérience, mais plutôt âgé et vénérable, à la fois doux et grave, et. en général, si vertueux, qu'en tout point il puisse servir de modèle à son pupille, afin d'être pour lui ce que Phénix fut pour Achille et Léonidès pour Alexandre. Il ne serait pas à la hauteur de sa mission, s'il était incapable de démêler dans les dispositions de l'enfant ce qu'elles ont de bon d'avec ce qu'elles ont de mauvais, s'il ne savait exalter la vertu pour la faire aimer, et montrer le vice dans toute sa laideur pour le faire haïr.

Le talent du tuteur consiste à garder, dès le début, une sage mesure dans la fatigue qu'il impose à l'enfant. S'il l'astreignait trop à l'étude, il émousserait ou accablerait son esprit tendre et délicat.

Il trouverait de l'avantage à mêler au travail sérieux quelque occupation plaisante, comme est la musique, par exemple. Personne ne mépriserait un gentilhomme qui manierait, sans affectation et avec grâce, quelque instrument de musique. Le noble roi et prophète David, qui était un homme selon le cœur et le désir de Dieu, faisait ses délices du jeu de harpe; et toutes les fois que l'esprit malin se saisissait de Saül, il le forçait de se retirer.

L'enfant a un penchant naturel à tracer des images avec la plume, ou à en faire avec de la terre ou du bois. Pourquoi ne le laisserait-on pas interrompre le travail fatigant des livres par du dessin ou de la sculpture? Il n'y aurait point de déshonneur pour un gouverneur à être un peu maçon ou peintre; Titus, Adrien, Antonin le Pieux et Marc-Aurèle l'étaient bien à leurs moments perdus; des monuments impérissables, à Rome et dans d'autres villes, attestent l'usage qu'ils faisaient de leurs connaissances. L'enfant aime à voir en images les histoires qu'il lit, et il prend plaisir à représenter à sa façon les épisodes qui l'ont le plus frappé dans ses lectures; il sait donner à chaque personnage l'attitude où il se le figure, et les traits sous lesquels il le voit dans son esprit. L'expérience apprend qu'il retient mieux la géographie et d'autres sciences quand il peut s'aider de cartes ou de dessins. Qui ne voit ici dans Elyot un précurseur de Rousseau? Comparez ces deux passages :

— « Quel plaisir et aussi quel profit pour un homme qui se propose de bâtir, que de pouvoir lui-même exprimer la figure de l'édifice qu'il a en vue, telle qu'il l'a conçue dans sa propre imagination ! Il corrige, il rectifie, et finalement son travail répond parfaitement à la forme qu'il a en tête... » (*Le Gouverneur.*)

— « J'arrange par ordre autour de la chambre chaque dessin répété vingt, trente fois, et montrant à chaque exemplaire le progrès de l'auteur, depuis le moment où la maison n'est qu'un carré presque informe, jusqu'à celui où sa façade, son profil, ses proportions, ses ombres sont dans la plus exacte vérité ! » (*Émile.*)

Aussitôt que l'enfant connaît les parties du discours et sait les distinguer entre elles, son tuteur ou gouverneur lui cherche un maître capable de lui apprendre le grec et le latin. Ce maître serait indigne d'instruire le jeune gentilhomme, si au savoir il n'unissait la tempérance, une vie chaste, l'affabilité, la patience. Rien ne produit sur les esprits tendres un effet plus désastreux que l'exemple de l'impureté ; les actes de ceux qui les forment ont besoin d'être d'accord avec leurs paroles. D'un autre côté, des maîtres emportés et cruels ne manquent pas de les hébéter et de leur inspirer le dégoût des choses pour lesquelles ils les battent ; il n'est, pour l'attester, de meilleur témoin que l'expérience journalière. C'est par la honte et la louange qu'il faut mener l'enfant ; la honte est un frein qui règle ses actes et ses appétits ; la louange est un

éperon qui le pousse à l'étude et à la vertu. Ces sages réflexions ne rappellent-elles pas celles de Rollin, qui trouve que « de tous les motifs propres à toucher une âme raisonnable, il n'y en a point de plus puissant que l'honneur et la honte? »

Passant à l'étude des langues anciennes, Elyot conseille de commencer à la fois par le grec et le latin. De sept à dix ans, l'enfant apprendrait à lire un auteur grec, et, en même temps, à parler le latin, si son maître ne s'adressait à lui qu'en cette langue. La grammaire n'est qu'une introduction à l'intelligence des auteurs. Enseignée avec trop de détails, elle accable les jeunes esprits et les étouffe, comme un amas de petites branches éteint un feu naissant. Il n'est besoin que de peu de règles pour commencer la lecture d'Esope. Quelques fables choisies et bien expliquées étant apprises par cœur, le vocabulaire uni aux règles essentielles constitue un bagage suffisant pour passer aux dialogues de Lucien. Aristophane pourrait remplacer Lucien; étant en vers, il se retiendrait plus aisément. Ce sont là les premiers auteurs. Après, c'est le tour d'Homère, de Virgile, d'Ovide, d'Horace, de Silius Italicus, de Lucain, d'Hésiode. A quatorze ans ces poètes peuvent être sus dans ce qu'ils ont d'essentiel. Alors viennent les prosateurs : Hermogène, Quintilien, Cicéron pour la rhétorique; Isocrate, Démosthène, Cicéron pour l'éloquence; Ptolémée, Strabon pour la géographie; Tite-Live, Xénophon, Quinte-Curce, César, Tacite pour l'histoire; Aristote, Cicéron, Platon, Salomon pour la philosophie

morale. C'est au maître de distinguer entre ce qui, selon l'âge de son élève, peut être lu, et ce qui doit être écarté. Aussi longtemps que la vertu du jeune homme est chancelante, il faut passer sur tout ce qui pourrait la compromettre ; ainsi mieux vaudrait, au début, ne lire avec lui rien de Lucien que tout Lucien. A mesure que son innocence se fortifie, on peut le mettre à des œuvres moins pures en apparence, mais propres au fond à le préserver du vice, précisément en lui découvrant les ruses et les fourberies des gens vicieux ; telles sont celles de Plaute et de Térence, pleines, en outre, de belles maximes et de nobles sentences. Ce n'est pas non plus avant l'âge de discernement qu'il peut lire la Genèse, les Juges, le Cantique des cantiques, Ezéchiel, etc. Pour qui est familiarisé avec l'antiquité profane et sacrée, c'est un plaisir de suivre Elyot dans son énumération des auteurs. Il les apprécie avec une science et une finesse qui révèlent véritablement en lui un humaniste de premier ordre. Tels qu'ils se trouvent indiqués dans le *Gouverneur*, ils ont passé dans les écoles secondaires d'Angleterre, et ils y sont encore. A peu de chose près, ce sont les mêmes aussi que les autres pays ont adoptés pour leurs collèges.

Elyot exige, on le voit, pour son futur magistrat ou gouverneur, une haute culture morale et intellectuelle ; mais la vertu et la science ne lui paraissent bien logées que dans un corps vigoureux et agile. En conséquence, il donne à l'éduca-

tion physique une grande importance. « Une étude continuelle, dit-il, que n'interrompt aucun exercice, épuise en peu de temps les esprits vitaux, et empêche la décoction naturelle et la digestion; d'où vient que le corps se corrompt vite et devient sujet à différentes maladies qui abrègent la vie, au lieu qu'un sage exercice conserve la santé et la fortifie en endurcissant les membres par un frottement mutuel, et en augmentant la chaleur naturelle dans tout le corps. » Il pense que c'est surtout à partir de quatorze ans que l'éducation physique est nécessaire; c'est l'âge de l'accroissement de la force et du courage. Disciple de Galien, il divise les exercices en deux catégories : ceux du dedans et ceux du dehors. Aux premiers, les jeunes gens se livrent dans un bâtiment, à l'abri du soleil, de la pluie et de la neige; tels sont la paume, le travail avec des poids de plomb ou d'autre métal nommés haltères, la petite course, etc. Les autres se prennent au grand air : c'est la lutte, la grande course, la natation, l'escrime, l'équitation, la chasse, le tir à l'arc et aussi la danse. Les uns constitueraient ce qu'aujourd'hui nous appellerions la gymnastique proprement dite; les autres, le sport. Elyot ne traite que des derniers; pour le reste, il renvoie à Galien.

Les exercices sur lesquels il prend la peine d'insister, il les examine, non en empirique, mais en médecin, en digne auteur du *Château de la santé;* il explique la nature et les effets de chacun, en se basant sur les lois physiologiques. Ses explications

ont un caractère scientifique; elles ne sont pas sans analogie avec celles du Dr Lagrange dans son livre de la *Physiologie des exercices du corps*[1]. Il ne fait pas grand cas de certains exercices qui entraînent à trop de violence et peuvent devenir dangereux. Il condamne le foot-ball, comme n'étant rien qu'une fureur bestiale et une extrême violence (*wherin there is nothing but beastly furie and extresme violence*). C'est ce jeu rude et grossier que Paschal Grousset, dans sa *Renaissance physique*, appelle « un jeu de goujats ». Cette conformité de sentiment est à noter entre des écrivains que sépare un intervalle de trois siècles et demi. Quant aux récréations où le corps ne se donne point de mouvement, Elyot ne les tolère qu'à la condition qu'elles aiguillonnent l'esprit; de ce genre sont les cartes et les échecs. Les dés lui sont en horreur, et, à son avis, ils ne peuvent avoir été inventés qu'au fond de l'enfer par Lucifer lui-même.

Les détails où il entre sur les exercices corporels sont souvent forts longs, mais rarement ennuyeux; quelquefois même ils sont amusants et arrachent un sourire. Entre tous, c'est la danse qui est étudiée avec soin. Qu'il nous soit permis d'y insister un peu et de faire quelques rapprochements avec d'autres auteurs sur le même objet.

Après avoir prouvé par l'histoire et la théologie qu'il est des cas où la danse n'est pas à réprouver,

[1] Paris, Félix Alcan, 1889.

Elyot en fait l'historique, en commençant par les Curètes, les Corybantes et David. Il établit ensuite, par de bonnes raisons, que c'est un homme et une femme qui doivent danser ensemble, et non deux hommes ou deux femmes. De cet exercice, pris dans les conditions requises et selon les règles, naissent plusieurs vertus, telles que la magnanimité, la constance, la sagesse, la continence. D'ailleurs, la danse entre un homme et une femme est comme une image du mariage. L'auteur fait penser ici à notre vieux Thoinot Arbeau, qui dit que les danses sont pratiquées pour connaître si les amoureux sont sains et dispos de leurs bras et de leurs jambes, et « affin que respectivement ilz puissent sentir et odorer l'un l'aultre, silz ont l'alaine souefve, et silz sentent une senteur mal odorant, que l'on nomme l'espaule de mouton, de façon que de cet endroict, oultre plusieurs commoditez qui reussissent de la dance, elle se trouve necessaire pour bien ordonner une société ».

Elyot ne s'arrête pas aux seules vertus que la danse fait naître chez les deux sexes réunis. A l'en croire, elle engendre, chez ceux qui la pratiquent assidûment, la prudence, la maturité d'esprit, la prévoyance, l'industrie, le discernement, l'expérience, la modestie. Cela ne paraît pas étrange à qui sait quelle importance les *orchestographes* du XVIe et du XVIIe siècle donnaient à la danse. Le grave et austère Locke lui-même ne dit-il point, dans ses *Pensées sur l'éducation*, qu'il faut apprendre la danse aux enfants le plus tôt possible,

« parce qu'elle leur donne, je ne sais comment, les pensées et la démarche d'un homme, mieux que ne le ferait toute autre chose »? Ne dirait-on pas que Molière a recueilli tous ces traits pour en faire, avec sa malice gauloise, une parodie des vieux panégyriques de la danse ? « Il n'y a rien, dit le maître à danser du *Bourgeois gentilhomme*, qui soit si nécessaire aux hommes que la danse... Sans la danse un homme ne saurait rien faire... Tous les malheurs des hommes, tous les revers funestes dont les histoires sont remplies, les bévues des politiques, les manquements des grands capitaines, tout cela n'est venu que faute de savoir danser... Lorsqu'un homme a commis un manquement dans sa conduite, soit aux affaires de sa famille, ou au gouvernement d'un Etat, ou au commandement d'une armée, ne dit-on pas toujours : un tel a fait un mauvais pas dans une telle affaire? Et faire un mauvais pas, peut-il procéder d'autre chose que de ne savoir pas danser? » On nous pardonnera ce rapprochement; la manière dont Elyot et Locke parlent de la danse pourrait le justifier.

L'examen que nous venons de faire du *Gouverneur*, de son premier livre du moins, peut suffire pour juger de sa valeur. Il est resté ignoré jusqu'ici de tous les historiens des doctrines de l'éducation. Nous ne parlons ni de l'Angleterre, ni de la France, où il n'existe point encore d'histoire générale de la pédagogie reposant sur une base scientifique ; mais en Allemagne même, les plus savants ouvrages sur la matière, ceux de Karl von Raumer, de Karl

Schmidt, de Kellner et d'autres, ne mentionnent point Elyot [1]. Il faut pourtant que désormais il ait sa place à côté de ses compatriotes Ascham, Mulcaster, Milton, Locke et Spencer.

[1] Le 3e volume de l'*Histoire de l'éducation* du Dr K. A. SCHMID contient 184 grandes pages sur l'Angleterre au XVIe et au XVIIe siècle; Ascham, Mulcaster, Milton, Bacon sont étudiés; Elyot n'est pas nommé.

CHAPITRE III

ROGER ASCHAM

« Il semble, dit Quick dans ses *Essays on Educational Reformers*, que les autres nations ne prêtent l'oreille qu'à trois Anglais qui ont écrit sur l'éducation, et ces trois sont : Ascham, Locke et Herbert Spencer. » La vérité est qu'en France, si on connaît les *Pensées sur l'éducation* de Locke, et l'*Education intellectuelle, morale et physique* de Spencer, on ignore, ou peu s'en faut, le *Maître d'école* (*The Scholemaster*) d'Ascham. Le nom même de l'écrivain est chez nous quelquefois mal écrit ou mal prononcé. Les uns l'orthographient *Asham*, et le prononcent en conséquence. D'autres disent bien *Askamme*, mais ils écrivent *Askam*. Les Allemands sont plus avancés ; ils ont une vie d'Ascham, bien étudiée et bien écrite, par Alfred Katterfeld. Quant au *Scholemaster*, il figure, traduit et annoté, dans leurs collections d'auteurs pédagogiques. Il n'est pas long ; quelques heures suffisent pour le lire. Avant de l'analyser, nous allons dire dans quelles circonstances il fut composé, et, pour cela, donner quelques détails sur la vie de l'écrivain.

Roger Ascham naquit à Kirby Wiske, près de Northallerton, dans le Yorkshire, en 1515. Son père était intendant d'une importante maison et jouissait d'une grande réputation de droiture de vie. On ne connaît pas le nom de famille de sa mère; mais il a été établi qu'elle était de haute extraction. La naissance de Roger fut suivie de celle de deux frères et de trois sœurs. Après quarante-sept ans d'une union heureuse, les parents moururent le même jour, et presque à la même heure, en 1544. C'était alors en Angleterre une coutume assez répandue de recevoir des enfants de familles honorables et sans fortune dans les maisons des grands, et de les élever avec les fils des nobles. Le jeune Roger fut reçu, tout jeune encore et bien avant la mort de ses parents, dans la famille de Sir Anthony Wingfield, et élevé avec les deux fils de son bienfaiteur, sous la direction d'un certain Robert Bond. C'est grâce à la bonne fortune d'avoir eu dans Ascham un élève illustre, que ce tuteur a passé à la postérité.

L'éducation que le jeune Roger reçut chez Wingfield eut sur son avenir une influence décisive. Vivant dans une maison riche, et ayant à sa disposition plus de livres que n'aurait pu lui en acheter son père, il put cultiver son goût pour la lecture. Au contact de gens bien élevés, il acquit cette distinction de manières et cette aisance qui lui permirent de figurer plus tard dans la compagnie de trois dames royales aussi différentes que Jane Grey, Marie Tudor et Elisabeth. En assistant dans

leurs études ses jeunes compagnons, les fils de Wingfield, il devint apte à enseigner et à transmettre sa pensée avec précision, en même temps qu'il put observer plusieurs faits relatifs à la culture de l'intelligence humaine. A quinze ans, il fut assez avancé pour entrer à l'université. Sir Anthony Wingfield le mit à ses frais à St-John's College, Cambridge [1].

C'était alors le plus beau temps de la Renaissance en Angleterre. Erasme, par sept années d'activité, précisément à Cambridge, venait de porter au plus haut degré l'enthousiasme pour les langues et les littératures anciennes. L'ardent Ascham était dans le milieu qu'il lui fallait. Le grec, il ne l'étudia pas seulement en vue de se l'assimiler lui-même, mais il l'enseigna à des camarades plus jeunes que lui, et donna à ses con-

[1] Rollin, dans son *Traité des études*, finit le chapitre sur le devoir des parents par un trait qui rappelle l'éducation d'Ascham : « Les pères et mères ne doivent point omettre un moyen puissant qu'ils ont entre leurs mains d'attirer sur leurs enfants la bénédiction de Dieu : c'est de contribuer plus ou moins, selon la mesure de leurs revenus, à la subsistance de quelque pauvre écolier et de l'aider à faire ses études. J'ai reçu autrefois un pareil secours de la libéralité de feu M. le Peletier, le Ministre. J'eus le bonheur de me trouver dans les mêmes classes que Messieurs ses enfants (feu M. l'évêque d'Angers et M. le Peletier, ancien Premier Président), au collège du Plessis, et de profiter de l'excellente éducation qu'on leur donnait. Je leur disputais souvent les premières places et les prix. M. le Peletier me récompensait comme eux. Je puis dire que, pendant tout le cours de mes études, il m'a tenu lieu de père ; et, depuis, il m'a toujours témoigné une bonté véritablement paternelle. Il n'y a point de jour de ma vie où je ne m'en souvienne, et ma reconnaissance devient d'autant plus vive, que je sens mieux de jour en jour de quel prix est une bonne éducation. »

naissances en cette langue la solidité qui résulte du travail de transmission. Il disait, avec exagération sans doute, mais aussi avec quelque vérité, qu'en expliquant à un condisciple une fable d'Esope préalablement étudiée à fond par lui-même, il gagnait plus qu'à entendre raconter toute l'*Iliade* par un maître. Le latin lui devint familier par la lecture de presque toutes les œuvres qui se trouvaient dans son collège. Il n'avait que dix-huit ans lorsqu'il fut reçu bachelier ès arts. Il eut aussitôt un *fellowship*, c'est-à-dire une bourse à vie assurée sur les fonds de l'université, pour se livrer sans autre souci à des travaux de son choix. Les circonstances dans lesquelles il obtint cet honorable avantage sont rapportées dans le *Scholemaster* avec une candeur qui révèle un des plus beaux traits de son caractère. Il le dut à Nicolas Medcalf, alors *Master* de St. John's College, qu'il a préservé de l'oubli comme Robert Bond. Ecoutons son récit.

« Le Dr Medcalf était médiocrement instruit, mais non médiocrement appliqué à faire avancer les autres dans la science. Il était impartial, maître de tous et père de chacun. Aucun de ses élèves, si pauvre qu'il fût, pourvu qu'il eût de la volonté pour le bien et du talent pour l'étude, ne manquait de rien au collège, ni ne le quittait dans le besoin. Sans doute, il était papiste ; mais plût à Dieu que parmi nous protestants, tant que nous sommes, je pusse voir un seul se rendre digne des mêmes éloges par les mêmes efforts pour

l'avancement de la science et de la vertu. Moi-même, un des moindres parmi le grand nombre d'étudiants de St. John's, j'eus lieu, malgré le peu d'aptitude et de diligence que je laissais voir, de me féliciter de sa faveur en ce qui concernait mon travail. J'étais jeune encore et fraîchement reçu bachelier ès arts, quand, un jour, il m'arriva, au milieu de mes compagnons, de parler contre le pape. C'était alors un thème dans la bouche de chacun, parce que le Dr Hains et le Dr Skip étaient venus de la cour pour débattre la matière à l'université par leurs sermons et leurs discussions [1]. Cela m'était arrivé au moment même où je faisais des démarches pour un *fellowship*. Mes paroles vinrent aux oreilles du Dr Medcalf. Je fus appelé devant lui et les *seniors*. Après un blâme sévère et une légère punition, tous les *fellows* furent ouvertement avertis de n'être pas assez téméraires pour me donner leur voix à l'élection. Mais, malgré ces menaces en public, le bon père prit soin en secret de me faire élire *fellow*, et après l'opération il prit de nouveau l'attitude d'un homme fort mécontent. De ma vie je n'oublierai la bonté et la discrétion paternelle dont il usa envers moi en ce jour, et pour cette raison j'en consigne le souvenir dans ce petit traité d'études. Après la providence de Dieu, ce jour fut sûrement, grâce au bon père, le *dies natalis* de mon pauvre savoir

[1] Il s'agit du temps où Henri VIII combattait la suprématie du pape. L'université de Cambridge se déclara pour celle du roi.

et de tout le développement que jusqu'ici il a pu recevoir ailleurs. »

En 1537, Ascham fut promu maître ès arts. Cinq ans plus tard, après quelques pérégrinations qu'il fit chez ses parents et ailleurs, on le retrouve à Cambridge, professeur de grec, ou plutôt *orateur*, comme on disait alors, en qualité de suppléant du fameux John Cheke. En 1545, il publia le *Toxophilus*. C'est, sous forme de dialogue, un traité sur le tir à l'arc; les interlocuteurs sont Toxophilùs (Ascham lui-même), et Philologus, un tuteur grec de Cambridge (sans doute John Cheke). La première partie est un argument en faveur du tir à l'arc comme récréation pour les étudiants et comme instrument de guerre ; la seconde donne des indications pratiques pour l'avancement dans la science. Le livre fut dédié à Henri VIII, amateur de sport. Il valut à son auteur une pension annuelle de dix livres sterling, somme considérable pour le temps. Ascham l'écrivit en anglais et non en latin, afin d'offrir au public un spécimen de style plus pur et plus correct que ce qu'il avait eu jusque-là dans la langue nationale. Il y mit une élégance et une aisance qu'on n'avait encore trouvées chez aucun des écrivains précédents, sans excepter Thomas More. Son exemple contribua à détourner les savants de l'étude exclusive du grec et du latin en faveur de la langue vulgaire; dès lors la composition anglaise fut cultivée avec succès. Le *Toxophilus* n'échappa point, il est vrai, à la censure de certains critiques moroses, qui en regar-

daient l'objet comme indigne de la gravité d'un humaniste. Ascham réduisit leurs chicanes à néant en montrant l'utilité de l'exercice corporel pour l'esprit autant que pour le corps.

En 1546, Ascham succéda définitivement à Sir John Cheke comme orateur grec à Cambridge. Deux ans après, il devint précepteur de la jeune Élisabeth, future reine d'Angleterre. Les capacités extraordinaires de la jeune princesse lui rendirent sa mission facile. Il garda ce poste près de deux ans, puis le résigna à la suite d'une offense de l'intendant d'Élisabeth, et alla reprendre ses fonctions d'*orator publicus* à Cambridge. Martin Bucer, de Schlestadt, venait d'arriver en Angleterre pour assister Cranmer dans l'introduction de la réforme. Ascham se lia avec lui et profita de cette amitié pour entrer en relation avec Jean Sturm, le fondateur du gymnase de Strasbourg. Les deux humanistes restèrent en rapports pendant dix-huit ans. Leur liaison donna lieu à une correspondance intéressante, où se remarquait une étroite conformité de vues en ce qui concernait la méthode pour l'étude du latin.

Après les agitations dont Ascham avait souffert à la cour, il jouit d'un instant de repos. En 1550, sur la recommandation de son ami John Cheke, il fut adjoint comme secrétaire à Sir Richard Morysine, ambassadeur d'Edouard VI auprès de Charles-Quint. Avant son départ, il alla faire ses adieux à Jane Grey, chez ses parents, à Broadgate, dans le Leicestershire. C'est là qu'il la trouva, lisant le

Phédon de Platon dans le texte, avec le même plaisir, dit-il, qu'avaient certains seigneurs à lire un joyeux conte de Boccace.

Le séjour d'Ascham en Allemagne dura un peu plus de deux ans. Il vit une bonne partie de ce pays, et profita de ses loisirs pour aller passer neuf jours en Italie. A en juger par quelques pages du *Scholemaster*, il ne rapporta point de Venise et du pays voisin, qu'il eut seul le temps de visiter, une impression favorable : pour lui, protestant, il trouva que les catholiques n'y adoraient pas Dieu en esprit et en vérité (*in spirit and troth*), et que ses compatriotes feraient bien de s'abstenir d'aller voyager en Italie.

A son retour d'Allemagne, il passa à Strasbourg dans l'intention d'y voir Sturm ; il n'eut pas la bonne fortune de le trouver. Ainsi les deux amis ne se rencontrèrent jamais, bien qu'ils fussent en correspondance depuis 1550 jusqu'à la mort d'Ascham.

Avant de rentrer en Angleterre, Ascham s'arrêta à Bruxelles et mit en ordre les notes qu'il avait recueillies en Allemagne. De ce travail sortit un document historique important, que l'auteur adressa sous forme de lettre à son ami John Astley, mari de la gouvernante d'Élisabeth, et qui fut publié en 1553, sous le titre de *Rapport sur les affaires et l'état de l'Allemagne* (*A Report... of the Affaires and State of Germany*).

De Bruxelles, Ascham alla à Cambridge reprendre son poste ; mais, après les distractions et les séduc-

tions de la vie publique, il n'eut plus de goût pour ses fonctions d'*orator*. Il chercha à retourner à la cour, et brigua la place de secrétaire de la reine Marie Tudor. Il l'obtint dès 1554. Avait-il, pour y arriver, embrassé la religion catholique? Cela est probable, d'autant plus qu'il eut les meilleurs rapports avec le légat du pape, le cardinal Pole. On le revoit toutefois bon protestant dès le jour même de la mort de Marie. Cet événement lui arracha un cri de joie. « Par l'effet de la divine Providence, dit-il dans le *Scholemaster*, tout ce malheureux état de choses finit le 30 novembre 1558. » Il avait profité de sa situation à la cour pour épouser Margaret Howe, dame de qualité qui lui apporta quelque fortune. Elisabeth, devenue reine, lui laissa son emploi, et lui maintint la pension payée par Henri VIII et augmentée par Marie Tudor; elle y ajouta encore une prébende dans la cathédrale d'York. A l'aise à tous égards, et redevenu, comme il l'avait été antérieurement, précepteur d'Elisabeth, il se mit à écrire plusieurs ouvrages, entre autres le *Cock-Pitt* ou *Combat de coqs*, et le *Scholemaster*. Les deux restèrent inachevés, le dernier moins pourtant que le premier.

Ascham avait toujours eu une santé faible, et il ne s'était pas habitué à la ménager; la phtisie fut la conséquence de sa négligence. Après plusieurs nuits passées à un poème qu'il voulait offrir à Elisabeth le 17 novembre, jour anniversaire de son avènement, il fut pris de fièvre. Son état continua d'empirer; il mourut le 30 décembre 1568. Elisa-

beth exprima à sa façon la douleur que lui causait cette mort. « J'aurais mieux aimé, s'écria-t-elle, jeter dix mille livres sterling à la mer, que de perdre mon Ascham. » Les humanistes d'Angleterre et du continent furent affectés de la perte d'un ami si illustre, et la déplorèrent à l'envi dans des vers latins à sa mémoire. On cite souvent ce quatrain de Buchanan :

Aschamum extinctum patriæ Graiæque Camenæ
Et Latiæ vera cum pietate dolent.
Principibus vixit carus, jucundus amicis,
Re modica, in mores dicere fama nequit.

Ascham laissa trois fils, dont l'aîné n'avait pas plus de douze ans. Avant de rendre le dernier soupir, il avait recommandé leur éducation à leur mère. C'est en partie en vue de leur instruction qu'il avait commencé le *Scholemaster*[1]. « Voyant qu'à ma mort, dit-il dans la préface, je ne leur laisserais point de grandes ressources pour vivre, je pensais bien faire de leur léguer dans ce petit ouvrage, comme par testament, la vraie méthode d'un savoir solide. » L'occasion de la composition même du livre fut une conversation à un dîner donné à Windsor par William Cecil, le grand lord Burleigh, secrétaire d'Etat sous Elisabeth. Il y était question des sévérités pratiquées à Eton, d'où plusieurs élèves venaient de se sauver par crainte

[1] Le livre fut publié deux ans après la mort d'Ascham, par sa veuve.

des coups qu'ils devaient recevoir. La discipline y était si rigoureuse, disait-on, que beaucoup d'élèves prenaient l'étude en haine avant de savoir ce que c'était que l'étude. Ils fuyaient les livres, et cherchaient quelque genre de vie pour lequel ils n'en avaient pas besoin. Ascham était parmi les invités. Il partagea le sentiment commun, et l'appuya d'arguments qu'il consigna par écrit; ce fut l'origine du *Scholemaster*.

Le livre attire l'attention sur trois points : la vérité dans la religion, l'honnêteté dans la vie, et la vraie méthode dans l'étude. Le dernier en est l'objet essentiel, d'où le sous-titre : *méthode simple et parfaite d'apprendre aux enfants à comprendre, à écrire et à parler le latin* (*Plaine and perfite way of teaching children, to understand, write, and speake, the Latin tong, etc.*). Comme cette langue était la base de tout l'enseignement du temps, on soupçonne d'avance la valeur d'un livre écrit par Ascham sur cette question. Voici la méthode dans ses principes.

L'enfant sera exercé d'abord sur la distinction des huit parties du discours, et puis sur les rapports du substantif avec l'adjectif, du nom avec le verbe, du relatif avec l'antécédent. Les règles d'accord sues, le maître prendra les lettres de Cicéron choisies par Sturm, et procédera ainsi :

D'abord il apprendra à l'enfant d'une façon simple et agréable l'occasion et la matière de la lettre ; ensuite, il la lui fera traduire mot à mot en anglais, et assez souvent pour qu'il la comprenne

sans embarras; enfin, il l'exercera à l'analyser.

Ceci fait, l'enfant traduira et analysera le tout de nouveau, de manière à prouver qu'il a saisi ce que le maître lui a appris. Là-dessus, il prendra un cahier, et, assis en un endroit où personne ne pourra lui venir en aide, il traduira lui-même le morceau en anglais. Il montrera alors son travail au maître, qui le gardera pendant une heure au moins; puis, il sera invité à retraduire son anglais en latin dans un autre cahier. Cette traduction, le maître la comparera avec le texte de Cicéron; là où l'enfant aura bien fait, il le louera; là où il aura mal fait, il lui montrera en quoi le texte original valait mieux. De cette manière, l'enfant apprendra la grammaire facilement, et saura le fondement de presque toutes ces règles, qui, dans les écoles publiques, sont enseignées avec tant de fatigue par les maîtres et apprises avec tant de peine par les élèves. « Nous ne méprisons pas les règles, ajoute Ascham, mais nous les enseignons d'une manière plus agréable, plus simple, plus sensible et plus raisonnable qu'on ne le fait communément dans les écoles publiques ; car, lorsque le maître compare Cicéron avec la traduction, il faut qu'il amène l'élève à joindre les règles aux exemples du texte, jusqu'à ce qu'il soit capable de chercher lui-même dans sa grammaire la règle qui s'applique à chaque exemple; de sorte qu'il ait toujours la grammaire en main, et s'en serve comme d'un dictionnaire pour tous les cas qui peuvent se présenter. C'est là une méthode

agréable et parfaite d'enseigner les règles ; au lieu que le procédé en usage dans les écoles publiques consiste dans l'étude de la grammaire pour elle-même, et est fatigant pour le maître, difficile pour l'élève, froid et incommode pour l'un et l'autre à la fois. » Et ailleurs Ascham continue : « Je voudrais que les règles pour les jeunes écoliers fussent plus courtes qu'elles ne le sont. Car la *grammatica* elle-même est apprise plus vite et plus sûrement par les exemples des bons auteurs que par des règles toutes nues. » Que de temps il a fallu, que de peine il faut encore, pour extirper des écoles des pratiques réprouvées par le bon sens d'Ascham il y a plus de trois cents ans !

A la lecture des lettres de Cicéron succédera celle du *De Amicitia*, du *De Senectute*, des comédies de Térence et de Plaute purgées des expressions vieillies ou inconvenantes, des *Commentaires* de César et de quelques discours de Tite-Live. Ascham dit *la lecture*, car il veut que l'élève lise beaucoup, un long morceau au moins chaque jour.

A la traduction pratiquée comme il vient d'être dit, Ascham en ajoute une autre qu'il croit fort utile aussi : elle consiste à faire passer par le maître lui-même, dans un anglais naturel et simple, quelque passage de Cicéron, lettre, discours ou autre que l'élève ne saurait trouver dans ses livres, et à le faire remettre par celui-ci en latin, pour comparer ensuite son travail avec le texte ori-

ginal[1]. Afin de graver les termes, les expressions et les tournures dans la mémoire de l'élève, le maître y reviendra à plusieurs reprises, une douzaine de fois peut-être, en y relevant les *propria*, les *translata*, les *synonyma*, les *diversa*, les *contraria*, et les phrases les plus remarquables.

Une troisième sorte de traduction serait bonne encore, mais le maître aurait besoin d'y apporter de l'habileté et du travail. Il écrirait lui-même en anglais quelque lettre, comme celle que l'enfant adresserait à son père, ou bien une histoire, une fable, un conte à la portée de l'intelligence de l'élève. Celui-ci tournerait le texte en latin, et le maître comparerait cette traduction avec celle qu'il aurait préparée lui-même.

De ces trois procédés, Ascham préférerait le premier, celui de la double traduction ; il cherche à s'appuyer, pour le recommander, sur l'autorité de Pline le Jeune, et cite une lettre de lui à son ami Fuscus :

Utile in primis, ut multi præcipiunt, ex Græco in Latinum, et ex Latino vertere in Græcum : Quo genere exercitationis proprietas splendorque verborum, apta structura sententiarum, figurarum copia et explicandi vis colligitur. Præterea, imitatione optimorum, facultas similia inveniendi paratur; et quæ legentem fefellissent, transferentem

[1] On sait que ce procédé a été mis en usage pour le thème grec de notre licence ès lettres.

fugere non possunt. Intelligentia ex hoc, et judicium acquiritur.

Ceci est le texte tel que le donne Ascham. Dans Pline même (V. collection Nisard, l. VII, 9), il est un peu différent. Entre autres variantes, il faut remarquer celle-ci : *Utile in primis, et multi præcipiunt, vel ex græco in latinum, vel ex latino vertere in græcum.* Le sens est qu'on traduira ou du grec en latin, ou du latin en grec, c'est-à-dire que le jeune Romain fera ce que nous appellerions une version ou un thème, sans que ce soit sur le même texte. Il est douteux que le passage, même tel que le donne Ascham, indique la double traduction. La méthode peut être bonne, mais l'argument en sa faveur tiré de Pline est sans valeur. Comment un humaniste de la force d'Ascham a-t-il pu s'y laisser prendre?

La grande préoccupation de notre auteur dans l'étude du latin, c'est de gagner du temps. Dans ce sens surtout, la double traduction lui paraît avantageuse. « J'ose croire, dit-il, qu'elle mène plus que toute autre, à la rapide et parfaite connaissance de toute langue. Quant à la rapidité, je gagerais que, si un élève doué d'aptitude, d'amour, de zèle et de constance, traduisait de cette façon un petit ouvrage seulement de Cicéron, comme le *De Senectute*, avec deux lettres, la première à son frère Quintus, l'autre à Lentulus, qui est l'avant-dernière du premier livre, il arriverait à une meilleure connaissance de la langue latine, que la plupart de ceux

qui passent quatre ou cinq ans à *rabâcher* toutes les règles de grammaire dans les écoles publiques (*in tossing all the rules of grammar in common scholes*). »

Ascham prétend ne pas donner simplement une théorie ; il a mis sa méthode à l'épreuve. A un jeune ami, John Whitneye, il fit commencer le latin vers le temps de Noël, et il le continua avec lui jusqu'à la Saint-Laurent, soit sept mois et demi, lui faisant traduire en anglais et retraduire en latin le *De Amicitia*, deux fois par jour. A la Saint-Laurent, il prit le discours de Torquatus sur l'amitié à la fin du premier livre du *De Finibus ;* l'endroit ressemblait par le sens, les mots et les phrases à ce que Whitneye avait appris dans le *De Amicitia*. Ascham le traduisit lui-même en anglais, et le donna à son ami à reproduire en latin ; ce qui fut fait si bien et avec des fautes si légères, même pour les règles les plus difficiles de la grammaire, que quelques-uns de ceux qui passent sept ans dans les écoles ou étudient aux universités n'en auraient pas fait la moitié.

La même méthode donna des résultats plus beaux encore avec Elisabeth. « Après la première déclinaison et la conjugaison du verbe, elle ne prit plus jamais en main une grammaire grecque ou latine. Par la double traduction pratiquée chaque jour, dans la matinée sur Démosthène et Isocrate, dans l'après-midi sur Cicéron, pendant un an ou deux, elle arriva à une si parfaite intelligence des deux langues, et à une facilité d'expression si

judicieuse en latin, qu'il y avait peu d'hommes dans les deux universités, ou ailleurs en Angleterre, qui eussent pu, dans l'une ou l'autre langue, soutenir la comparaison avec elle. » Ce sont les termes d'Ascham. Son autorité peut paraître suspecte, puisque, en louant la reine, il fait valoir ses propres succès ; mais tous les témoignages s'accordent pour mettre Elisabeth au nombre des humanistes accomplis.

Les informations que donnent les écrivains du temps prouvent qu'Ascham est dans le vrai dans ce qu'il dit de l'insignifiance des progrès en latin par les méthodes en usage. « Je me souviens que, dans le nord de l'Angleterre, quand j'étais jeune, les élèves étaient, en entrant dans les écoles, de jeunes enfants, et, en en sortant, de grands nigauds. Ils apprenaient toujours, et sans profit. Ils apprenaient tout sans livres, et quand on leur donnait un livre, ils n'y comprenaient rien. Tout leur savoir était sur leur langue et sur leurs lèvres, sans jamais monter jusqu'au cerveau ou entrer dans la tête. »

A propos de méthode, Ascham donne son sentiment sur la conversation en latin. Elle était imposée aux élèves des écoles publiques, à l'exclusion de la langue maternelle, non seulement avec leurs maîtres, mais même entre eux. Ascham trouve cette coutume mauvaise ; il invoque le témoignage de notre Budé. « Cet érudit, dit-il, se plaignait amèrement, dans ses *Commentaires grecs*, de ce que, quand il commença le latin, l'habitude

de parler en cette langue sans réflexion, à table ou ailleurs, le conduisit à un si mauvais choix de mots et à une si tortueuse construction de la phrase, que dans la suite rien ne l'empêcha davantage d'arriver à parler avec facilité et à écrire avec jugement. Sans doute, si les enfants étaient élevés dans une maison où on parlerait le latin avec la propriété et la perfection de Cornélie, la mère des Gracques, la conversation quotidienne serait la meilleure et la plus prompte méthode d'apprendre cette langue. Mais aujourd'hui, dans les écoles d'Angleterre, on se soucie peu du choix des mots, et on néglige tout à fait la propriété. Il en naît dans les jeunes esprits une telle confusion et une telle barbarie, que plus tard, loin d'arriver à bien parler, ils n'apprennent même pas à juger ; et il faut beaucoup de peine pour les remettre dans la bonne voie, si tant est qu'on y réussisse. »

Un dernier caractère dont Ascham marque sa méthode, c'est la douceur. Il ne tarit point sur les bienfaits de la patience et sur tous les avantages qui résultent d'éloges donnés à propos. « Si l'élève fait des fautes, dit-il, soit en oubliant un mot, soit en en mettant un mauvais à la place d'un bon, soit en construisant mal sa phrase, je ne voudrais pas que le maître se renfrognât ou se mît à le gronder. Il suffit que l'enfant ait fait son possible et se soit appliqué. Je sais par expérience qu'un élève tirera plus de profit de deux fautes dont on l'aura averti doucement, que de quatre choses où il aura réussi. Le maître profitera de l'occasion pour lui dire :

Cicéron se serait servi de ce terme et non de celui-là ; il aurait placé ce mot ici et non là ; il aurait fini la phrase par ce verbe, et non par ce substantif ou ce participe. » Le maître doit être attentif au moindre succès de l'élève dans son travail, et chercher à l'en récompenser par une parole d'encouragement. Il n'est point de pierre qui vaille la louange pour aiguiser un bon esprit et stimuler sa volonté. Tout savoir qui s'impose par la crainte est vite et volontiers oublié.

Tels sont, en résumé, les principes d'Ascham concernant l'enseignement du latin. Bien que la méthode qu'il recommande ait eu, dans ses parties essentielles, l'approbation des humanistes et des latinistes, celle qu'il signale comme défectueuse est restée dominante dans les écoles plus de deux cents ans après lui. Si aujourd'hui le latin doit garder une place encore dans notre enseignement secondaire, la force des choses réduit de plus en plus le temps qu'on peut lui consacrer. La méthode d'Ascham, surtout en ce qui regarde la double traduction, permettrait de faire vite et bien. A ce titre, elle nous paraît aussi digne d'attention aujourd'hui qu'au temps passé.

Ce que nous venons de dire du *Scholemaster* ne se rapporte qu'à son objet essentiel. Il traite d'autres questions que l'enseignement du latin ; nous y reviendrons dans la suite, surtout en parlant des écoles et des maîtres en Angleterre au temps de la Renaissance.

CHAPITRE IV

RICHARD MULCASTER

Richard Mulcaster naquit vers 1530 ou 1531. Il appartenait à une ancienne famille établie dans le Cumberland, sur les confins de l'Angleterre, du côté de l'Ecosse. Dans les épitaphes de ses ancêtres revenait le titre de *squire*, qu'il prit lui-même et dont il se montra toujours fier. Il fit ses premières études à Eton, sous Udall, qui y fut *head-master* de 1534 à 1543. On sait qu'Udall était connu pour sa sévérité ; Ascham l'appelle le plus grand fouetteur de son temps. Il n'était pas seulement principal de collège, mais il cultivait encore la poésie et l'art dramatique. Il écrivit la plus ancienne comédie anglaise faite suivant les règles de l'art, *Ralph Roister Doister*. A son contact, Mulcaster prit une certaine rigidité de caractère qui le suivit plus tard dans ses fonctions de directeur d'école ; il gagna en même temps le goût du théâtre et devint poète à son tour. Il semble être l'auteur de quelques pièces qu'il fit représenter à l'école dont il devint le chef, et aussi à la cour d'Elisabeth. Il ne brillait point, dit-on, par un excès de modestie. Shakespeare paraît avoir pris sur lui les traits du

maître d'école Holopherne dans *Peines d'amour perdues :* « Le maître d'école est extrêmement fantastique ; trop, trop vain ; trop, trop vain. »

D'Eton Mulcaster passa à Cambridge, puis à Oxford. Ces universités étaient riches ; mais la Réforme confisqua leurs biens, et beaucoup d'étudiants furent forcés de mendier, ou du moins de mener une vie précaire. Mulcaster fut du nombre. Il se rendit à Londres où, en 1559, on le trouve employé comme professeur ou *schoolmaster*. La date est fixée par un passage de ses *Positions*, publiées en 1581 ; il y est fait mention de vingt-deux années d'expérience dans l'enseignement. Deux ans après (1661), la corporation ou compagnie des Marchands Tailleurs fonda une école qui devint célèbre sous le nom de *Merchants Taylors' School ;* la réputation de Mulcaster le fit mettre à la tête de l'établissement. C'est là qu'il écrivit les *Positions*. Le livre reflète une vie de travail, d'observation et de méditation. On y voit les fatigues et les peines d'un maître qui n'a à se louer ni des hommes qui l'emploient, ni de la situation qu'ils lui font. Forcé d'entrer au service d'une société de gens de métier, il se sentait déjà froissé dans ses sentiments d'*esquire*. Les conditions auxquelles il dut se soumettre n'étaient point faites pour calmer son amour-propre irrité : il s'engageait à n'être absent de son école que vingt jours ouvriers au plus par an ; à recevoir jusqu'à deux cent cinquante élèves, avec deux ou trois sous-maîtres seulement pour aides ; à faire classe hiver

et été de sept heures du matin à onze heures, et d'une heure de l'après-midi à cinq heures [1]; enfin, à ne donner qu'un demi-jour de congé par semaine, et dans le cas seulement où il n'y aurait pas de jour férié. Tout ce travail lui rapportait par an quarante livres sterling, pour lui et ses sous-maîtres à la fois. Il est vrai que le directeur de la compagnie des Marchands Tailleurs lui assurait sur sa propre bourse un supplément personnel de dix livres sterling; mais cette gratification ne lui fut payée que peu de temps. Après vingt-cinq années de cette vie ingrate, il résigna son poste, en 1586, et prit désormais pour devise : *Servus fidelis perpetuus asinus*. Il avait sur le métier deux traités auxquels celui des *Positions* devait servir de préambule : le *Grammarian*, qui ne vit jamais le jour, et l'*Elementarie*, qui visait principalement l'étude de la langue anglaise, mais dont la première partie seulement parut. « Peut-être, dit Quick, la publication des livres sur l'éducation était-elle alors en Angleterre une occupation aussi dispendieuse qu'aujourd'hui. »

La dernière période de la vie de Mulcaster semble avoir été moins dure. Après différents emplois, il fut élu, en 1596, dans sa soixante-

[1] C'est le temps que donne Robert Hebert Quick dans l'appendice de son édition des *Positions;* mais il semble résulter d'un passage du livre que le travail du maître et des élèves commençait à six heures du matin et ne finissait que vers six heures du soir. Les Marchands Tailleurs, par une erreur qui a encore cours aujourd'hui, assimilaient trop l'occupation de la classe à celle de la boutique.

sixième année, *high-master de St. Paul's School*. Il resta à la tête de cette grande école pendant douze ans, jusqu'en 1608. L'année suivante, à l'âge de soixante-dix-huit ou soixante-dix-neuf ans, il perdit sa femme, avec laquelle il avait été marié un demi-siècle; deux ans après, en 1611, il finit lui-même ses jours, dans les fonctions ecclésiastiques de recteur à Stanford Rivers (Essex). Il fut enterré dans l'église de sa paroisse, où d'ailleurs il ne s'était fait remarquer que par la médiocrité de ses sermons.

Mulcaster fut en son temps un personnage en vue. Elisabeth lui témoigna souvent de l'intérêt. Il eut des rapports avec Shakespeare et sir Philippe Sydney, l'auteur d'*Arcadia* et de *Defence of Poesie*. Edmond Spenser, qui appartenait à la corporation des Marchands Tailleurs, fut son élève. Pourquoi est-il tombé dans l'oubli au point que Saintsbury a pu écrire, sans le nommer, un ouvrage sur la littérature anglaise au temps d'Elisabeth ? Pourquoi son curieux livre des *Positions* a-t-il été plus de trois cents ans à attendre sa seconde édition? Quick attribue ce dédain au style diffus, affecté et prétentieux de Mulcaster; mais il ne doute point que, lorsque l'Angleterre aura trouvé un historien de ses doctrines pédagogiques, le directeur de *Merchant Taylors' School* n'apparaisse comme un éducateur plus éclairé que tous ceux du XVI[e] siècle et des temps suivants.

Passons maintenant à l'examen des *Positions*. L'ouvrage est précédé d'une épître dédicatoire à

Élisabeth, où Mulcaster donne la raison du titre qu'il a adopté. Il prend les *Positions* dans le sens de fondements (*groundes*). Elles sont la base sur laquelle il se propose d'établir l'œuvre de longue haleine qu'il entreprend. Il y expose les principes qui le guideront à travers l'*Elementarie* et le *Grammarian*, et dont, selon lui, la connaissance est nécessaire à quiconque prétend enseigner.

Il débute par cette déclaration, qu'il a en vue, non d'étaler les vices du système scolaire en vigueur, mais de montrer comment on pourrait créer un régime excellent. Puis il aborde la première question *fondamentale*, celle de l'âge où il est bon d'envoyer les enfants à l'école. Est-ce à cinq, à six, à sept ans ? Est-ce plus tôt ou plus tard ? Faut-il profiter de la première fraîcheur de la mémoire ou attendre l'âge de la réflexion? C'est surtout depuis la publication de l'*Emile* que cette question a donné naissance à une divergence d'opinions. Mulcaster la résout en homme pratique. L'âge, selon lui, ne saurait être fixé; il dépend du développement du corps aussi bien que de celui de l'esprit. En général, on se montre trop impatient, et on ressemble à ces gens qui, pour gagner une heure le matin, se lèvent trop tôt et n'ont ensuite pas assez de force pour travailler toute la journée. C'est avant tout aux parents de se prononcer ; ils connaissent le mieux le tempérament et les dispositions de leurs enfants.

La seconde question est celle de savoir ce que les enfants apprendront d'abord, quelle sera leur

instruction élémentaire avant qu'ils soient admis aux *grammar schools* ou écoles secondaires. Quatre matières doivent en former la base : la lecture, l'écriture, le dessin et la musique instrumentale ou vocale. Le dessin est à noter dans ce curriculum élémentaire ; Rousseau ne reste plus le premier à recommander, dès le plus tendre âge, la culture de la disposition des enfants à figurer aux yeux les objets par des traits. Ce qui est à remarquer encore, c'est qu'en un temps où personne ne songeait à instruire que les gens aisés et les seuls enfants pauvres destinés au service du culte, Mulcaster réclame une instruction élémentaire pour tous. Il veut que tout le monde sache au moins lire et écrire. « Si, dans le long temps de toute leur jeunesse, ils ne visent pas à plus, ils peuvent apprendre aisément ces deux choses dans leurs heures de loisir. Ils le feront par des moyens extraordinaires, si les moyens ordinaires leur font défaut et qu'il n'y ait point d'école à leur portée. Chaque paroisse a un ministre qui, s'il le faut, peut enseigner la lecture et l'écriture. »

C'était la coutume d'apprendre aux enfants à lire en latin d'abord ; elle existait encore au temps de Fénelon, qui s'en plaint dans l'*Education des filles*. Mulcaster trouverait naturel de commencer à lire dans la langue dans laquelle on commence à parler, et de continuer ensuite la culture de cette langue. Dans les *Positions* et dans l'*Elementarie* il se tourne franchement contre Strum pour suivre Vivès. Dès l'enseignement de la lecture, il pose

comme principe de la méthode pour toutes les études, qu'il faut passer du connu à l'inconnu, de ce qui va d'abord à ce qui s'ensuit. On prétend que Ratich et Coménius, pénétrés des idées de Bacon, ont les premiers avancé cette maxime de pédagogie ; c'est bien une erreur.

Si Mulcaster demande la lecture et l'écriture pour tous, il veut une limite dans le nombre de ceux qui font leurs études. Il pense que l'offre de la marchandise doit répondre à la demande, sans la dépasser ; en d'autres termes, que les écoles doivent fournir à l'Etat autant d'hommes instruits que la gestion des affaires l'exige, et pas plus. Point de déclassés surtout, ils sont inquiets et séditieux (*the same misplaced be inquiet and seditious*). Si, sans faire d'actualité, nous restons simplement dans le domaine de l'histoire, nous ne pouvons nous empêcher de remarquer ici la concordance des vues de notre pédagogue avec celles du plus grand homme d'Etat du siècle suivant. Richelieu ne trouvait-il pas qu'en France on poussait trop d'enfants vers les études, qu'il y avait dans le pays trop de collèges, et qu'il importait d'en supprimer un bon nombre? Mulcaster n'était pas hostile, tant s'en faut, au système des bénéfices (bourses) ou *livings ;* il pensait qu'il fallait faire la part forte aux pauvres qui avaient du talent, mais il n'entendait pas en exclure les riches qui travaillaient. A son avis, ce serait dégrader les *livings* que de les convertir en aumône. Les collèges ne sont pas des maisons de charité ; leurs

revenus sont destinés à servir d'encouragement à la science et à la vertu, chez le riche comme récompense, chez le pauvre comme moyen de vivre.

La question de l'éducation publique et de l'éducation privée a rarement échappé aux écrivains qui ont touché à la pédagogie. Mulcaster n'a garde de l'oublier. Il s'adresse de préférence aux nobles, chez qui l'éducation privée était universellement préférée en Angleterre ; il leur en signale les inconvénients. « La vie de leurs fils, dit-il, doit être une vie publique ; en attendant ils les enferment comme des filles. S'ils ne peuvent se résoudre à les envoyer aux écoles tout seuls, qu'ils suivent le conseil de Quintilien et les y fassent accompagner d'un tuteur. » C'est là aussi, nous l'avons vu, l'avis de Vivès, pour qui Mulcaster professait un grand respect.

Les jeunes Anglais avaient, au temps passé, plus encore qu'aujourd'hui, l'habitude de compléter leur éducation par des voyages. Mulcaster pense qu'ils feraient mieux de rester chez eux, surtout si on mettait à leur disposition tous les moyens de s'instruire en Angleterre même.

Les *Positions* contiennent un chapitre curieux entre tous ; c'est le trente-huitième, consacré à l'éducation des filles. Les idées de l'auteur sur ce sujet dénotent beaucoup de bons sens. Il pose en principe la nécessité de l'instruction des femmes. Parmi les talents dont la nature les a douées, il relève l'aptitude à l'étude des langues. Il croit

qu'il est du devoir des hommes de cultiver ces talents, afin d'avoir des compagnes dignes d'eux-mêmes et des mères intelligentes pour leurs enfants. Mais le savoir des femmes serait vain et funeste s'il les détournait des devoirs qui incombent à leur sexe. Mulcaster leur apprendrait à bien lire et à écrire proprement. Il ne les enverrait ni au collège ni à l'université ; il ne leur ferait point prendre de grades. Il ferait en sorte que leur éducation fût finie, en général, à treize ou à quatorze ans. A celles qui pourraient disposer de plus de temps, il permettrait de pousser les études plus loin, pourvu que le but en fût utile. Il ferait pour les jeunes filles assez peu de cas du chant et de la musique, à moins qu'elles ne pussent arriver à un certain degré de perfection (*singing sweete*, *playing fine*); car la pensée du mariage leur vient vite, et une fois mères, adieu la musique. Ce qui vaut alors mieux, c'est de savoir manier l'aiguille, surveiller la cuisine, diriger un ménage, veiller à la santé des enfants qui se portent bien, et donner des soins intelligents à ceux qui sont malades. Quoiqu'il soit bon de faire instruire les jeunes filles par des femmes, le concours des hommes peut être utile ; il donne au savoir plus d'assurance et d'autorité.

La justesse des conceptions de Mulcaster paraît surtout dans l'organisation scolaire qu'il propose, et qui semble sortie, non de la tête d'un *schoolmaster* du XVI[e] siècle, mais de celle d'un administrateur du XIX[e].

L'installation matérielle de l'école est le premier point qu'il considère. Des collèges, qu'ils soient attachés aux universités ou établis ailleurs, il n'a pas grand'chose à dire. Il les trouve généralement bien appropriés, surtout là où ils ont des galeries couvertes pour les exercices par le mauvais temps, et des espaces ouverts pour les ébats aux beaux jours. S'ils sont défectueux en certaines parties, il ne faut pas essayer d'y faire de grandes améliorations. Tels qu'ils sont, ils font en quelque sorte partie du sol qui les porte. On arrivera à une situation meilleure par les constructions nouvelles qui s'y ajouteront peu à peu.

Les écoles élémentaires, qui ne reçoivent que les jeunes enfants, sont bonnes si les salles sont assez vastes pour la classe. Comme on n'y fait faire que peu d'exercices (ce soin étant laissé aux parents), il n'y est pas besoin de commodités accessoires. Leur place est dans l'intérieur des villes, pour éviter aux enfants des marches au-dessus de leurs forces.

Les écoles de grammaire exigent une installation plus compliquée ; on y façonne à la fois l'esprit et le corps. Elles sont de deux sortes, selon qu'elles ont des pensionnaires ou non. Mieux vaudrait n'y en point recevoir. Le maître est assez absorbé par l'enseignement et les exercices corporels ; s'il se charge en outre de la pension et de tout ce qui s'ensuit, il plie sous le faix et succombe. Les parents qui sont trop éloignés de l'école pour nourrir leurs enfants chez eux, peuvent les

confier pour la pension à des familles qui en sont voisines. Les écoles de grammaire sont le mieux placées hors des villes, dans les faubourgs, dans les champs, au milieu d'espaces libres pour les exercices et les récréations. Là où il n'y a point de pensionnaires, deux salles peuvent suffire : l'une en haut pour les études qui ne demandent que peu de place et ne peuvent s'accommoder du bruit de la cour ; l'autre en bas pour l'écriture, le dessin, la musique, etc. Un préau couvert et entouré de murs est nécessaire pour les exercices corporels en cas de mauvais temps.

Le maître a droit, pour lui et sa famille, à un logement convenable. Son traitement doit être en rapport avec sa position, son travail et son zèle. Des sous-maîtres en nombre suffisant le déchargent d'une partie de ses devoirs et vivent sous sa dépendance. La journée pourrait être réglée ainsi : travail intellectuel de sept à dix heures du matin et de deux à cinq heures du soir ; dans la matinée, les exercices de mémoire et d'intelligence ; dans la soirée, ceux de répétition et de préparation ; les exercices corporels avant les repas ; les nécessités après les repas et avant les heures d'étude. Le régime en usage, et auquel Mulcaster était soumis lui-même, lui paraît excessif. Il soutient que c'est ruiner la santé des maîtres et des élèves, que de les faire travailler de six à onze heures du matin, et d'une heure jusque vers six heures du soir. Les choses, dit-il, n'iraient pas plus mal si ces heures étaient considérablement réduites (*if they*

were a great deale fewer). Il ne perd pas de vue que ce qu'il demande ne s'obtiendra pas du premier coup ; il compte sur le temps, le savoir-faire des maîtres et le concours des hommes de bonne volonté. Quand on lit tout cela, se croit-on à la fin du XVIᵉ ou à la fin du XIXᵉ siècle ? Mais continuons ; la suite répond au début.

Une des préoccupations les plus intéressantes de Mulcaster est l'éducation et l'instruction des maîtres, tant ceux des écoles élémentaires que ceux des écoles de grammaire. Il n'admet pas que le premier venu soit capable d'enseigner, ni surtout que tout individu qui sait lire et écrire se croie propre à donner aux enfants les premières connaissances. Il voudrait que les fondements fussent posés par les maîtres les plus habiles et, s'il était en son pouvoir d'agir aussi bien que de conseiller, ce sont les premières peines qu'il récompenserait le mieux. La faiblesse des études dans les écoles de grammaire tient au mauvais état des écoles élémentaires. Il faudrait peu d'élèves dans les classes, pour que le maître pût s'occuper de tous ; elles pourraient recevoir plus d'enfants à mesure que les études avanceraient.

Du maître de grammaire Mulcaster exige une science étendue et sûre, bien supérieure à celle qu'il est appelé à communiquer à ses élèves. Pour enseigner peu, il doit savoir beaucoup, il doit avoir fini ses études, et ne pas ressembler, en face de ses élèves, à un homme qui aurait besoin lui-même d'aller à l'école. Chargé d'enseigner le latin,

le grec et l'hébreu, il ne serait pas à la hauteur de sa mission s'il n'était en état de comprendre parfaitement ses auteurs, de reconnaître les fautes d'impression, de relever les bévues des dictionnaires, de faire sur les textes un commentaire personnel.

Pour avoir de bons maîtres, il faut d'abord bien les payer, afin qu'ils puissent se donner entièrement à leurs fonctions, sans être réduits, pour vivre, à faire quelque métier accessoire. Il faut ensuite les former dans des écoles spéciales, des séminaires (*seminaries for excellent maisters*) créés près des universités. Outre ces séminaires, ou écoles normales, comme nous dirions aujourd'hui en France, Mulcaster voudrait auprès des universités des collèges spéciaux pour les mathématiques, les langues, la philosophie, la théologie, le droit et la médecine. En divisant le travail, on formerait des hommes capables de servir l'Etat dans toutes les conditions et dans toutes les branches de l'administration. On réduirait le nombre des collèges, afin de concentrer sur quelques-uns les ressources trop limitées du service des universités ; on agrandirait et on fortifierait ceux qui seraient maintenus, on y retiendrait les étudiants plus longtemps, et on ne serait plus dans la nécessité de forcer de bons esprits à voler avant d'avoir des ailes (*force good wittes to fly ear they be well feathered*).

L'idée d'études solides à tous les degrés perce à chaque page des *Positions ;* elle est une sorte

d'obsession pour l'auteur, qui condamne partout la hâte et l'impatience. Il ne se lasse point d'avertir les parents du danger de faire passer leurs enfants d'un enseignement à l'autre sans préparation suffisante. S'ils les mettent à l'école de grammaire avant de bonnes études à l'école élémentaire, ils font d'eux des souffre-douleur, et de leurs maîtres des bourreaux. L'élève de grammaire porte sa faiblesse à l'université (*the grammarian transporteth his weaknesse from his schoolmaister to his Universitie tutor*), et se met d'avance dans l'impossibilité d'y profiter des cours ; l'édifice pèche par la base, il ne peut jamais être achevé.

Pour faire passer ses idées, Mulcaster fait appel à l'intervention de l'État. Cela semblerait étonnant dans un pays d'initiative privée, comme l'Angleterre, si on n'était au temps des Tudors. Ces souverains, dans leur absolutisme, avaient mis sous leur main jusqu'à l'éducation, et il faut dire qu'ils s'en occupaient. Elisabeth était dans la vingt-troisième année de son règne quand les *Positions* parurent ; on y lit que depuis son avènement elle avait fondé plus d'écoles qu'il n'y en avait eu dans tout le royaume avant elle. La part faite à la flatterie, il y a encore du vrai dans cette affirmation. Mulcaster donc, dans l'épître dédicatoire, demande à Elisabeth son concours pour mettre de l'unité et de la suite dans les études, en lui proposant l'exemple de son père Henri VIII, qui avait introduit l'uniformité dans l'enseignement de la grammaire. Il regarde comme une des

grandes incommodités dont souffrent les maîtres et les élèves, le désordre qui règne dans les méthodes et les livres de classe. Chaque *schoolmaster* enseigne à sa façon; la presse jette sur le marché une masse de produits; les libraires cherchent à en décharger leurs boutiques; les maîtres se laissent tromper, changent de livres et de méthodes, et bouleversent les classes; les élèves sont forcés d'oublier ce qu'ils ont appris et d'apprendre ce qu'on leur fera oublier encore; les parents s'irritent d'une dépense qui se renouvelle sans cesse. Les résultats obtenus en grammaire depuis l'ordonnance de Henri VIII sont un gage de ceux que donnerait l'uniformité dans toutes les parties de l'enseignement. On objecterait en vain que ce serait décourager les auteurs de manuels classiques. Les mauvais seuls y perdraient. Les bons ne pourraient qu'y gagner ; leurs ouvrages ne manqueraient point de prendre la place qu'ils mériteraient, et de s'y maintenir.

Sans parler des délibérations bien connues d'un de nos grands conseils au sujet de l'unité de grammaire, ne dirait-on pas, si Mulcaster avait été connu chez nous, que les circulaires de nos ministres fixant le choix des livres ont été inspirées par lui?

Un autre inconvénient grave que l'autorité publique pourrait faire disparaître, c'est l'absence de règlements scolaires. Des ordonnances (*schoole ordinaunces*) devraient être affichées en un endroit apparent de l'école, où chacun pourrait en prendre

connaissance ; rien n'y serait omis de ce qu'il importerait aux parents de savoir. On préviendrait ainsi bien des difficultés. Si le père, en effet, connaissait dès le début les ordres auxquels son fils doit se soumettre, il ne pourrait plus prétexter son ignorance et s'insurger en un moment de mauvaise humeur. On lui indiquerait les conditions d'admission à l'école, celles du passage d'une division à l'autre, les heures de classe et de récréation, les livres à acheter, et ainsi de suite. Il est toujours bon d'écarter toute matière de discorde entre les maîtres et les parents (*it shalbe very good to take away matter of jarre betweene the parentes and the maister*). Cette matière de discorde naît surtout des punitions, ce qui amène Mulcaster à en parler.

Il le fait avec modération et sagesse, eu égard aux idées de son temps. Il dit bien que la verge ne doit pas être plus ménagée dans les écoles que l'épée dans la main des princes ; mais il a hâte d'ajouter, se rencontrant ici avec le bon Rollin, qu'il prend le mot de verge dans le sens de correction en général. Il croit à la nécessité des punitions. A ceux qui seraient d'un autre avis, il demande leur secret pour maintenir dans l'obéissance un grand nombre d'enfants réunis. Si des hommes méritent et reçoivent des châtiments, à plus forte raison des enfants doivent-ils s'y soumettre. Il ne faut toutefois en user qu'en bon état de cause. Si les parents qui logent chez eux dame verge (*ladie birchely*) apportaient autant de soin

à l'examen des raisons de s'en servir qu'ils en mettent peu à celui des motifs de se trouver offensés, ils garderaient plus de mesure et agiraient avec plus d'équité. Ils recueillent le fruit de leur précipitation, et ils voient leur erreur quand le mal est fait et sans remède. Ils battent l'enfant pour le faire apprendre plus qu'il ne peut : c'est de la frénésie ; ils donnent les apparences d'un refus d'apprendre à toutes les autres fautes : c'est de la folie. Ils sont prompts à se servir de la verge à la maison, mais lents à approuver les punitions infligées à l'école. Pour n'user de rigueur qu'à bon escient, le maître ferait bien d'avoir sur sa table un catalogue des fautes scolaires, avec un nombre déterminé, mais restreint, de coups de fouet pour chacune. Avant de passer à l'action, il tâcherait d'obtenir sans violence les aveux du coupable. Mulcaster se glorifie de n'être pas de ceux qui prêchent la douceur dans leurs écrits et mettent la violence dans leurs actes ; il recommande la verge pour arriver à s'en passer. « J'ai eu, dit-il, sous ma main des milliers d'enfants que je n'ai jamais battus, et qui n'en ont jamais eu besoin ; mais si la verge n'avait été en vue pour les assurer d'une punition en cas de faute, ils n'auraient pas manqué de la mériter. » Il est d'ailleurs convaincu que plus fait douceur que violence (*gentlenesse and curtesie towarde children, I do thinke it more needeful then beating*). Un bon maître a une affection paternelle, même pour les enfants les plus mauvais, et pense que, l'école étant

un lieu où ils doivent s'amender, il faut bien admettre qu'ils y commettent des fautes. Quand on songe que Mulcaster avait eu pour maître le sévère Udall, on lui tient compte de sa douceur relative, et on ne le met point parmi les disciples de l'*Orbilius plagosus* d'Horace.

Mulcaster a de l'école une haute opinion; il la place entre la maison paternelle et l'église, et la fait participer de la dignité de l'une et de la sainteté de l'autre (*those three places be the greatest abodes that children have*). Il pense que l'éducation est une œuvre d'intérêt public, et il cherche à y attirer l'attention de tout le monde. Les enfants sont l'espoir de la patrie, ils en garantissent la continuité, ils en deviennent les soutiens. Ils ont droit à la sollicitude de quiconque l'aime ; le public doit contribuer à leur éducation. Les parents et les maîtres feront donc bien de ne pas seulement compter sur eux-mêmes, mais de recourir à la vigilance et à l'expérience des voisins, d'avoir avec eux des rapports, des entretiens que Mulcaster appelle *conférences* (*conference betweene parentes and neighbours*, *conference betweene teachers and neighbours*). Nous retrouvons ici très nettement les doctrines de Vivès, pour qui la société tout entière compte comme facteur de l'éducation.

Mulcaster appelle *conférences* aussi les relations entre les parents et les maîtres. Il rappelle ici aux premiers ce qu'il leur a déjà dit en maint endroit, parce qu'ils sont trop portés à l'oublier, à

savoir, que c'est sur eux que pèse la responsabilité de l'éducation de leurs enfants, et qu'en conscience ils ne peuvent s'en décharger sur personne. En les confiant à un maître, ils ne font que lui déléguer leur autorité. C'est pour eux un devoir de l'éclairer sur leur caractère, de se renseigner à leur tour auprès de lui sur leurs dispositions et leurs inclinations, d'écouter ses avis, et d'en faire leur profit dans l'intérêt des enfants, surtout s'il s'agit de défauts à corriger.

Des conférences non moins importantes seraient celles des maîtres entre eux, pour se communiquer leurs vues sur ce qui tient à leur profession, pour débattre sans parti pris et sans esprit de rivalité les questions d'intérêt scolaire, et opérer en commun le bien que des efforts isolés ne sauraient réaliser. Ces conférences, en levant les doutes, feraient disparaître les hésitations. Les maîtres, éclairés les uns par les lumières des autres, verraient le chemin à suivre, ils y marcheraient d'un pas ferme, et arriveraient au but sans lenteur ni perte de temps. Ainsi la certitude prendrait la place des tâtonnements, toujours funestes en matière d'éducation et d'instruction. De la certitude naît la constance, une des qualités les plus nécessaires aux maîtres. Rien ne vaut pour eux la persévérance dans les desseins qu'ils ont conçus et dans les résolutions qu'ils ont prises. Comme cependant sur terre nulle chose n'est immuable, il peut arriver que des besoins inattendus, des exigences nouvelles donnent lieu à des change-

ments, dans les écoles comme partout ailleurs. Par exemple, si le bien de l'Etat voulait la rupture avec un système d'enseignement qui, n'ayant guère que les langues pour objet, leur accorde trop de temps, ou qu'il exigeât une place pour les sciences mathématiques, il faudrait se prêter à une modification devenue nécessaire ; mais on veillerait à ce que les altérations se fissent par degrés, et sans rien précipiter. Les hommes sont malheureusement portés à s'en prendre à tous les maux à la fois, pour tout gâter, plutôt qu'à les attaquer l'un après l'autre, pour tout amender (*but yet in changes this rule would be kept to alter by degrees and not to rush down at once. Howbeit the nature of men is such, as they wille sooner gather a number of illes at once to corrupt, then pare any one ill by little and little with minde to amend*).

Mulcaster est celui des pédagogues anglais qui a le plus développé la question de l'éducation du corps. Le tiers des *Positions* est consacré aux exercices physiques. « Un esprit vigoureux dans un corps vigoureux est une chose digne des vœux des parents qui engendrent et du maître qui élève » (*a strong witte in as strong a bodie is worthy the wishing of the parentes to bring forth, of the teacher to bring up*). La fameuse *mens sana in corpore sano* n'avait jamais été mieux comprise.

Pour pénétrer les parents de l'importance de leurs devoirs vis-à-vis du corps de leurs enfants, Mulcaster s'adresse à leurs sentiments les plus élevés, à leur foi même. Dieu promet une longue

vie aux enfants qui honorent leurs parents. Il est fidèle à sa promesse ; mais il faut que les parents, s'ils tiennent à cet honneur, fassent de leur côté ce qui dépend d'eux pour mettre leurs enfants en état de le leur rendre longtemps. Quant aux maîtres, qu'ils considèrent combien d'hommes, remarquables par leur courage et leur science, sont morts victimes de leur faiblesse et du mépris de leur corps, au moment où leur pays mettait en eux ses plus belles espérances. Aux parents il appartient de veiller à ce que le régime alimentaire aboutisse à nourrir le corps plutôt qu'à le bourrer, et que les vêtements soient plus propres à le couvrir qu'à le charger ; aux maîtres, de faire en sorte que les humeurs qui se forment par le silence et l'immobilité de la classe soient évacuées par les cris et le mouvement de la récréation.

Avant d'entrer dans le détail des exercices qu'il recommande, Mulcaster pose les principes qui doivent guider les maîtres. Comme Thomas Elyot, il procède, non en empirique, mais en physiologiste ; il fonde ses considérations sur la connaissance du corps humain. Sa méthode est aussi, dans une certaine mesure, celle du Dr Lagrange. Les Anglais, quand ils ont traduit la *Physiologie des exercices du corps*, savaient-ils qu'ils avaient depuis trois siècles, dans leur littérature, au moins un livre analogue ?

Parce que le système de Mulcaster est intelligent et non routinier, il demande, pour être appliqué, des hommes capables de le comprendre ; en

d'autres termes, les maîtres d'école doivent être aussi les maîtres d'exercice, et les corps veulent être élevés par ceux qui élèvent les âmes. Il faut que ces maîtres sachent sur quelles parties de l'organisme porte l'exercice, et quelle est leur force, non seulement en elles-mêmes, mais encore au point de vue de leur action sur le corps tout entier. Ils ont à faire quelques études préalables sur les articulations, les jointures et les tendons qui servent aux mouvements, sur le cerveau et les nerfs qui y président, sur le pouls, les poumons et le cœur qui règlent la vie, sur les canaux qui conduisent l'air et le sang, sur les passages qui servent à l'évacuation des matières inutiles ou nuisibles. Nos maîtres de gymnastique savent-ils tout cela?

Mulcaster écarte les exercices purement athlétiques, ayant rarement vu qu'un athlète jouît d'une bonne santé ou fût un soldat courageux. Il aime ceux qui rendent le corps dur, sec et fort, et il en fait deux catégories : ceux de l'intérieur (*within dores*), et ceux de l'extérieur (*without dores*). La première comprend la parole et la lecture à haute voix, le chant, les cris, le rire, les pleurs (*weeping*), la suspension de l'haleine, la danse, la lutte, l'escrime et le jeu du sabot ; la seconde, la promenade, la course, le saut, la natation, l'équitation, la chasse, le tir et le jeu de balle. Dans cette nomenclature, on remarque l'absence de tout exercice aux appareils. C'est une conformité de plus avec les théories du D[r] Lagrange. Parmi d'autres points

où se rencontrent les deux écrivains, on pourrait noter surtout la nécessité de tout exercice d'altérer la respiration, afin d'introduire le plus d'air possible dans les poumons.

Chaque exercice est l'objet d'un chapitre où sont exposés ses caractères et sa nature, la mesure dans laquelle il convient de le prendre pour qu'il soit salutaire, le danger qu'il y aurait à s'y livrer avec excès, et ainsi de suite. Mulcaster est humaniste ; il écrit en un temps où une idée n'a cours que sous le couvert de l'antiquité classique. Aussi invoque-t-il tour à tour le témoignage des anciens, tels qu'Hippocrate, Platon, Aristote, Galien, Celse, Sénèque, Pline, Clément d'Alexandrie, et beaucoup d'autres. Rien n'est plus intéressant que de le suivre dans la description des différents exercices ; il les envisage à tous les points de vue. Par exemple, la promenade, qui lui est aussi chère qu'au Dr Lagrange, produit des effets différents selon que, lente, modérée, rapide, courte ou longue, elle se fait avant ou après les repas, le matin ou le soir, en été ou en hiver, de bas en haut ou de haut en bas, sur un terrain rocailleux et dur ou sur un sol sablonneux et mou, dans une galerie couverte ou en plein air, au soleil ou à l'ombre des arbres, dans des prairies humides de rosée ou dans des bois qui retentissent du chant des oiseaux. Le *foot-ball* revient aussi chez Mulcaster, mais non chargé des malédictions dont l'accable Elyot. Il est approuvé ou condamné selon que les adversaires se modèrent et se ménagent réciproquement,

ou qu'ils s'emportent à se casser les jambes et à se rompre les entrailles. Ainsi auraient raison Pierre de Coubertin, qui déclare cet exercice digne à tous égards d'un gentleman, et Paschal Grousset qui l'appelle un jeu de goujats.

Mulcaster a une grande prédilection pour les exercices physiques ; cependant il n'est pas utopiste, et tout en s'autorisant, pour les recommander, de l'exemple des anciens, il ne voudrait pas les faire faire tels que les pratiquaient les Grecs et les Romains. Chez ces peuples, ceux qui s'y livraient avaient plus de loisirs que nous ; nos mœurs ne sont pas les mêmes que les leurs. Nous avons autre chose à faire que de manger et de digérer, de nous faire oindre avec des parfums, frictionner avec des huiles douces, gratter avec des strigiles. Nous ne pouvons pas prétendre mouler nos corps sur le modèle antique ; il doit nous suffire de les rendre sains, agiles et vigoureux.

CHAPITRE V

JOHN BRINSLEY

C'est grâce à Robert Hebert Quick que Richard Mulcaster a été ressuscité en 1888. Deux ans après, cet érudit se proposa de ramener au jour également John Brinsley. Il nous avait annoncé dès le 5 avril 1890 l'intention de rééditer son *Ludus Literarius ;* avant la fin de l'année il en prenait l'engagement formel dans la nouvelle édition des *Essays on Educational Reformers.* La mort le surprit le 9 mars 1891, et coupa court à son projet. Il possédait un des rares exemplaires de l'ouvrage qui peuvent encore se trouver. Par une faveur que nous ne saurions assez apprécier, il nous l'a envoyé de Redhill, sa résidence, pour trois mois, avant qu'il dût s'en servir pour une réimpression. Nous avons pu l'étudier à l'aise, et en extraire ce qu'il contenait d'essentiel. Puisse la notice que nous allons lui consacrer devenir un commencement d'exécution du plan qu'avait formé notre ami Quick !

Disons d'abord que par le fond le *Ludus Literarius* n'est pas sans ressemblance avec le *Traité des études* de Rollin. Si l'on fait abstraction des longues dissertations de l'écrivain français sur

l'histoire, la rhétorique, la philosophie, etc., c'est de part et d'autre le même ordre d'idées : importance de la religion dans l'éducation, établissement dans la classe de l'autorité morale du maître, modération dans l'usage des punitions, réformes dans l'enseignement du latin, sollicitude pour la langue maternelle, nécessité de couper les heures de travail par des récréations, et ainsi de suite. La première édition du *Traité des études* est de 1725-1728, celle du *Ludus Literarius* de 1612. Rollin savait quelque chose des Anglais; cependant rien ne prouve qu'il ait entendu parler de l'œuvre de Brinsley, bien qu'elle fût assez répandue par cinq éditions en quinze ans, de 1612 à 1627, si elle n'en avait pas eu d'autres. Mais il a connu les *Pensées sur l'éducation* de Locke ; il les cite dans son sixième livre sous le titre de: *De l'éducation des enfants*, et en recommande la lecture. Il en a fait usage sans toujours le dire. Or, Locke avait lu beaucoup d'ouvrages sur l'éducation avant d'écrire le sien. Il ne prenait pas d'habitude la peine d'indiquer ses sources. Il ne voulait pas, comme il le dit du reste dans son petit traité de l'étude (*Of Study*), ressembler à ces gens qui, par esprit de vanité, font étalage de leurs lectures à tout propos (*on purpose to be furnished with them, and to be able to cite them on all occasions*). Parmi les siennes on pourrait, sans courir grand risque de se tromper, mettre le *Ludus Literarius*. De vingt passages qui serviraient à le prouver, qu'il nous soit permis de donner les suivants, qui sont une protestation

contre la négligence de la langue nationale dans les écoles.

BRINSLEY

« Laissez-moi vous dire le grand défaut qui, à mon avis, est propre à nos écoles de grammaire en général, ou du moins à la plupart d'entre elles. J'ai entendu des hommes très instruits se plaindre de ce qu'on ne s'applique point à apprendre aux élèves à s'exprimer avec pureté et sans hésitation dans leur propre langue. On ne les fortifie point dans la pratique de l'anglais, comme dans celle du latin et du grec. Pourtant notre grand effort devrait se porter de ce côté, et cela pour les raisons suivantes : 1° parce que cette langue, dont les hommes de toute condition parmi nous ont le plus besoin, soit pour parler, soit pour écrire, est notre propre langue ; 2° parce que la pureté et l'éloquence de notre langue constituent une partie de l'honneur national, honneur qu'il est de notre devoir à tous d'agrandir autant que nous le pouvons : c'est quand la Grèce et Rome étaient à leur plus haut point de grandeur que leurs langues étaient le plus pures, et c'est à ce temps que nous empruntons les modèles pour l'étude du grec et du latin ; 3° parce qu'au nombre de ceux qui fréquentent nos écoles, il y en a très peu qui se vouent aux études, en comparaison de ceux qui suivent d'autres professions. »

LOCKE

« On ne propose jamais aux élèves leur propre

langue comme digne de leur soin et de leur étude, bien qu'ils s'en servent tous les jours, et que plus d'une fois, dans la suite de leur vie, ils soient exposés à être jugés d'après leur habileté ou leur maladresse à s'exprimer dans cette langue... Puisque c'est de l'anglais qu'un gentleman anglais fera constamment usage, c'est cette langue qu'il devrait principalement cultiver, c'est dans cette langue qu'il devrait prendre le plus de soin de polir et de perfectionner son style. Parler ou écrire le latin mieux que l'anglais, cela peut faire causer d'un homme ; mais il trouverait plus d'avantage à s'exprimer dans sa propre langue, dont il fait usage à chaque instant, qu'à recevoir de vains compliments d'autrui pour une aptitude tout à fait insignifiante... Nous voyons que la politique de quelques-uns de nos voisins n'a pas regardé comme indigne de la sollicitude de l'Etat de favoriser et de récompenser les progrès de la langue nationale... Chez les Romains, les grands hommes s'exerçaient chaque jour dans leur langue maternelle... Les Grecs, on le sait, étaient encore plus soigneux. Toute langue qui n'était pas la leur était pour eux une langue barbare, et aucune langue étrangère ne paraît avoir été étudiée ni appréciée par ce fin et savant peuple... Peut-il y avoir rien de plus ridicule que de voir un père dépenser son argent et le temps de son fils pour lui faire apprendre la langue des Romains, alors qu'il le destine au commerce, à une profession où, ne faisant aucun usage du latin, il ne peut manquer

d'oublier le peu qu'il en a rapporté de l'école ? »

Il y a ici une parenté évidente entre les idées de Locke et celles de Brinsley. Les mêmes vues se retrouvent chez Rollin :

« Les Romains nous ont appris, par l'application qu'ils donnaient à leur langue, ce que nous devrions faire pour nous instruire de la nôtre. Chez eux, les enfants, dès le berceau, étaient formés à la pureté du langage. Ce soin était regardé comme le premier et le plus essentiel après celui des mœurs... Il s'en faut bien que nous n'apportions le même soin pour nous perfectionner dans la langue française. Il y a peu de personnes qui la sachent par principes. On croit que l'usage seul suffit pour s'y rendre habile. Il est rare qu'on s'applique à en approfondir le génie et à en étudier toutes les délicatesses... Si on oblige les enfants dans ces premières années à parler toujours latin, que deviendra la langue du pays ?... Ne serait-il pas honteux à des Français de renoncer, en quelque sorte, à leur patrie en quittant leur langue maternelle, pour en parler une dont l'usage ne peut jamais être à leur égard ni si étendu ni si nécessaire ? »

Ces arguments de Rollin en faveur de la langue maternelle sont bien ceux de Locke et de Brinsley : c'est d'abord la question de l'utilité, ensuite celle de l'honneur national, enfin l'exemple des anciens. Si Rollin s'est inspiré de Locke pour l'idée, il se rapproche davantage de Brinsley pour la méthode qu'il croit pouvoir conduire le mieux au but à

atteindre. « Quatre choses, dit-il, peuvent, ce me semble, contribuer principalement au progrès qu'on a à attendre de l'étude de notre langue : la connaissance des règles, la lecture des livres français, la traduction, la composition. » Brinsley pense exactement de même : les enfants liront des livres anglais, tels que l'abécédaire, les psaumes, le Testament, l'Ecole de la vertu et l'Ecole des bonnes manières (*the Psalmes, the Testament, the Schoole of Virtue and the Schoole of good manners*) ; ils feront chaque jour une traduction d'auteur classique (*the daily use and practice of grammaticall translation in English of all the Schoole authors*) ; quand ils écriront, ils observeront les règles et l'orthographe (*writing English heedily, in true orthographie*) ; enfin, ils s'exerceront à composer des lettres familières d'amis, à raconter des fables en anglais, et ainsi de suite (*writing epistles or familiar letters to their friends, as well in English as in Latine. Amongst some of them, the reporting of a fable in English, and the like matter*).

Les ressemblances sont frappantes. Nous ne regardons point pourtant comme certaine l'imitation de Brinsley par Locke, et nous écartons l'hypothèse de celle du même écrivain par Rollin; traitant de la même matière, tous trois ont pu se rencontrer dans un même ordre d'idées. Nous voulons simplement tirer, des rapprochements que l'on pourrait faire entre eux, un argument en faveur de l'importance de l'œuvre de Brinsley. Ce n'est pas pour elle un mince honneur que de soutenir la

comparaison avec les *Pensées sur l'éducation* et la *Manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres.* Elle nous a paru digne à tous égards d'un examen attentif.

Le titre, selon l'usage du temps, est passablement long ; il commence ainsi :

LUDUS LITERARIUS

OR

THE GRAMMAR SCHOOLE ;

Shewing how to proceede from the first entrance into learning, to the highest perfection required in the Grammar Sckooles, with ease, certainty and delight both to masters and Schollers ; onely according to our common Grammar, and ordinary Classical Authors, etc.

C'est-à-dire, en laissant aux mots le sens que leur donne Brinsley : « *Lieu de plaisance* pour l'étude des lettres, ou l'école de grammaire, où l'on montre comment il faut procéder depuis les premiers débuts dans l'étude jusqu'à la plus haute perfection, dans les écoles de grammaire, tant du côté des maîtres que de celui des élèves, pour avancer avec facilité, certitude et plaisir, au point de vue de la grammaire et des auteurs classiques, etc. »

L'annonce paraît ambitieuse, mais elle ne dit rien que de vrai. L'auteur prend l'enfant qui ne sait pas encore lire, et le guide dans ses études jusqu'à son entrée à l'université. Il expose sa pensée à la manière de Platon, sous la forme du dialogue. Les

interlocuteurs sont deux *schoolmasters*, que Rollin appellerait *régents*. Ils portent les noms caractéristiques de *Spoudeus* et de *Philoponus*. Après s'être connus autrefois au collège, ils se sont perdus de vue. Ils viennent de passer chacun vingt ans dans une pauvre école de grammaire de province (*a poore country schoole*). Spoudeus, dans la sienne, a suivi les méthodes en usage; il s'est fatigué sans résultat, a vieilli avant le temps, et est tellement défiguré par les soucis, que le timbre de sa voix seulement le rend reconnaissable pour son ancien camarade. Il doute de sa vocation, et est malheureux dans son métier. Philoponus a fait autrement : il a quitté les vieux errements, a pris des routes nouvelles, est entré dans la voie des réformes, et est arrivé à préparer chaque année pour les universités un certain nombre de sujets capables de prendre les premiers rangs. Il est heureux et a plus de plaisir à voir ses élèves travailler à l'envi, que certains hommes n'en peuvent trouver à suivre les faucons et les chiens courants (*then anie one can take in following hawkes and hounds*). Le bruit de ses succès est venu aux oreilles de Spoudeus, qui voudrait en savoir le secret. Philoponus se fait un plaisir de lui communiquer les améliorations qu'il a introduites dans son école.

Le double caractère du livre saute aux yeux. Les écrits sur l'éducation devenus classiques en Angleterre, comme ceux de Locke et de Spencer, signalent des maux, mais ils n'en donnent pas toujours les remèdes. D'autres, comme les *Positions* de Mul-

caster, proposent des plans nouveaux, mais ils passent sous silence l'état de choses qui existe. Le *Ludus Literarius* nous met d'un côté au courant de la situation des écoles du temps, et de l'autre suggère des perfectionnements. C'est dire combien il est précieux au point de vue de l'histoire de la pédagogie. Son auteur est d'ailleurs un esprit pratique; il l'a écrit après vingt ans d'exercice à l'école de grammaire d'Ashby-de-la-Zouch, dans le comté de Leicester. Il passait à juste titre pour un homme de talent et appartenait à une famille distinguée; le fameux évêque Hall était son beau-frère, et son fils, ministre puritain, se fit la réputation d'un écrivain de valeur.

Le dialogue ouvre par l'exposition de l'objet du livre, à savoir, le curriculum en usage dans les *grammar schools* ou écoles secondaires. Les deux interlocuteurs examinent d'abord l'âge auquel il convient de mettre les enfants à l'école. Spoudeus pense que c'est à huit ans. Tel était donc l'usage alors. Philoponus croit qu'il faudrait commencer à cinq ans. L'occupation à cet âge, dit-il, est un besoin; si à l'activité imposée par la nature on n'offre un objet utile, elle se porte du côté du mal; il ne faut pas s'exposer, quand on veut implanter de bonnes habitudes, à avoir à en déraciner de mauvaises. On aboutirait du reste à l'avantage d'avancer de deux ou trois ans l'entrée, soit à l'université, soit dans quelque carrière de commerce ou d'industrie. Spoudeus objecte l'opposition des parents, sous prétexte de préjudice à la

santé des enfants, qu'on enfermerait trop tôt dans des salles de travail. Philoponus répond que, pour gagner à son système les pères et mères, il suffirait de faire de l'école un lieu digne du nom de *ludus literarius*, d'y rendre le travail attrayant et modéré, et d'y introduire les jeux auxquels les enfants se livrent chez eux. Sur cette question de l'entrée à l'école, les disciples de Rousseau pourraient rapprocher des arguments de leur maître les considérations de Brinsley, aussi bien que celles de Mulcaster.

La coutume d'apprendre à lire aux enfants en se servant de livres latins s'était maintenue en Angleterre. Brinsley pense, comme avait pensé Mulcaster, qu'il faudrait commencer la lecture par l'anglais. Elle pourrait s'apprendre alors avant l'entrée des enfants à l'école de grammaire. La difficulté naissant de l'absence d'écoles primaires, on la tournerait cette fois, non plus en recourant aux ministres du culte, mais en s'adressant à des gens pauvres, hommes ou femmes qui sauraient lire et seraient sans gagne-pain (*it would help some poore man or woman, who knew not how to live otherwise, and who might do that well, if they were rightly directed*). Les nécessités du temps empêchent Brinsley de se montrer difficile sur le choix de ses premiers maîtres; il les prend simplement parmi les mendiants, et les dresse au métier comme il peut. Il ne dit pas ici de quelle partie de la société il tirerait les véritables *schoolmasters*, ceux qui enseignent dans les écoles de grammaire;

mais ailleurs il laisse assez entendre qu'ils ne sortent pas de la classe aisée, et que leur profession ne les met pas au-dessus de la misère. Cette situation précaire ne paraît nulle part mieux que dans le *Ludus Literarius;* l'auteur la connaissait par expérience, il y revient plusieurs fois. Les parents, dit-il, trouvent moyen de ne payer le maître qu'en partie ; quelquefois ils ne le payent pas du tout. Tantôt ils lui cherchent chicane ou marchandent avec lui, parce qu'après six ou sept ans il n'a pas encore appris à lire l'anglais à leurs enfants (*taking occasion to quarrell about paying my stipend*) ; tantôt ils laissent passer deux trimestres sans le payer, puis lui retirent leurs enfants et les envoient dans une autre école (*to defraud me of my due*).

Si ingrate que soit la profession d'élever et d'instruire la jeunesse, Brinsley n'en a pas moins d'elle une haute opinion. Il exige de ceux qui s'y vouent, on va le voir, une âme qui n'a rien de vulgaire.

L'école, selon lui, vit et se meut sous la triple action du maître, des sous-maîtres et des assistants ou moniteurs pris parmi les élèves.

Le maître doit être un homme instruit. Au savoir il unira l'exactitude, le dévouement, l'activité, et cette vigilance qui lui permet de tout voir de ses propres yeux. Il faut qu'il sache s'oublier lui-même et faire tout pour l'honneur de Dieu : si le monde est ingrat, Dieu est reconnaissant (*we must look for thankes and the rewards of our labours from God, where the world is unthankfull*).

Que le premier venu ne se croie point digne du titre de *schoolmaster;* qu'il ne s'imagine point que ce soit assez de recevoir l'enfant des mains des parents, de l'asseoir sur un banc en le condamnant à l'immobilité, de lui mettre dans la tête quelques notions de latin, de grec et d'hébreu par des menaces, des cris et des coups (*with exceeding passions*, *paines and feare*, *and terrible whipping*). Les traits dominants du bon maître sont l'amabilité, la gravité, la douceur. Il sait encourager ses élèves par des éloges donnés à propos, par des récompenses, par une honnête émulation. D'humeur gaie, il répand autour de lui la vie, gourmande l'indolence, aiguillonne la paresse; ennemi de la sévérité quand elle est inutile, il sait en user quand le besoin s'en fait sentir.

Le sous-maître que rêve Brinsley n'est pas, comme on le trouve qualifié ailleurs, un pauvre animal, peu supérieur à un valet par le savoir et l'intelligence, invité à son poste par une annonce, et retenu purement pour ses dispositions serviles et son aptitude à complaire aux caprices des enfants. C'est un homme qui a une certaine instruction et qui saura l'augmenter par le travail. Le maître lui donne en face des élèves une autorité suffisante pour le gouvernement de sa classe; il ne l'en habitue pas moins à s'abstenir d'agir de son propre chef dans les cas graves, et à en référer plutôt au maître lui-même, afin de ne point se charger d'une responsabilité d'où pourraient naître pour lui des désagréments du côté des parents ou

des enfants. « Une prudente sollicitude est nécessaire, ajoute Brinsley, pour qu'il soit traité avec respect par le maître, et aussi par les élèves, afin de maintenir et d'accroître son autorité, et d'éviter tout discrédit et tout mépris (*a wary care must be had, that he be used with respect by the master, and also the schollers, to maintaine and increase his authoritie, to avoid all disgrace and contempt*). Il a fallu du temps, dans tous les pays, pour arriver à traiter les sous-maîtres, de quelque nom qu'on les appelle, avec la délicatesse et la circonspection que recommande Brinsley.

Si les sous-maîtres manquent ou qu'ils ne soient pas en nombre suffisant, le maître se fait assister par des élèves. Il partage son école en autant de sections (*forms*) que le besoin l'exige, et à la tête de chacune il met deux ou quatre *seniors*, qu'il surveille lui-même directement. Ces moniteurs pourraient être choisis par les administrateurs ou les bienfaiteurs de l'école, aux jours de visite ou d'examen, parmi les jeunes gens pauvres chez qui ils constateraient du zèle et du talent; ils recevraient comme récompense un peu d'argent, cinq schellings, dix schellings ou plus (*five shillings, or ten shillings, or something more*). Ils deviendraient une pépinière qui fournirait les sous-maîtres, et par conséquent les maîtres. Cette façon de recruter le personnel enseignant est à noter en un temps où il n'y avait, pour le constituer et le renouveler, que le racolage. C'est la peine aussi de relever une trace de l'enseignement

monitorial ou mutuel dont Bell et Lancaster ont prétendu être les inventeurs à la fin du XVIIIe et au commencement du XIXe siècle.

Si maintenant nous passons aux principes sur lesquels Brinsley base l'éducation et l'instruction, nous trouvons en tête, comme chez Vivès, la religion. Sans elle la science est vaine, ou devient la cause d'une plus grande condamnation ; elle seule sanctifie le travail et attire sur les études les vraies bénédictions (*all other learning is meerely vaine, or the increase of a greater condemnation. This one alone doth make them truely blessed, and sanctifie all other their studies*). Brinsley était puritain, et il écrivait en un temps où les luttes entre sa secte et l'Eglise anglicane avaient affaibli le sentiment religieux. Aussi a-t-il le regret de constater que la religion est la chose dont on se soucie le moins dans les écoles. Il propose à ses coreligionnaires l'exemple des catholiques, qui en font le principal but de l'éducation. Ce n'est à la vérité, selon lui, que pour jeter la superstition dans les esprits et corrompre les enfants dès leur jeune âge. Il donne aux papistes plus d'un coup de griffe de cette sorte. Dans leurs efforts, par exemple, pour l'avancement de la science, il ne voit que des machinations pour l'avancement de cette Babylone qui veut remettre sous le joug la glorieuse nation d'Angleterre et l'Eglise du Christ.

Il ne faudrait pas trop se scandaliser de ces attaques. Si violentes qu'elles soient, on les trouve modérées quand on tient compte des haines reli-

gieuses à cette époque. Elles prouvent du moins que les catholiques tenaient à l'instruction et avaient de bonnes écoles. Le détail a sa valeur ; car, l'histoire de la pédagogie anglaise étant toute protestante, on n'y trouve presque point de renseignements sur les écoles catholiques.

Brinsley n'appelle pas la religion au secours seulement des maîtres pour les soutenir dans leurs moments de découragement ; il trouve encore en elle le dernier ressort pour stimuler les enfants sur l'indolence de qui rien n'a de prise. L'idée du devoir en face de Dieu reste alors seule pour exciter de tels esprits au travail. Dans ce but, rien n'est plus utile que de leur faire apprendre des préceptes tirés de l'Ecriture sainte, notamment des proverbes de Salomon. C'est l'idée qui avait poussé Vivès à faire son recueil de sentences (*Introductio ad sapientiam*), et qui détermina Rollin à publier les maximes les plus précieuses de l'Ancien et du Nouveau Testament.

Les formes extérieures elles-mêmes de l'éducation, à savoir les bonnes manières, doivent, selon Brinsley, procéder de la religion (*the word of the Lord is the rule and ground of all, to frame their manners by*). Certains livres profanes, il est vrai, ne sont pas inutiles pour cet objet. Le meilleur serait l'*Ecole des bonnes manières ou Ecole nouvelle de vertu*, traduite du français. Brinsley a de cet ouvrage une si haute opinion, qu'il le met au nombre des livres où les enfants doivent apprendre à lire l'anglais. L'hommage rendu ici à la politesse

française n'est pas unique dans les ouvrages anglais sur l'éducation ; nous le retrouverons, mieux accentué, dans les *Lettres de lord Chesterfield à son fils*.

Les traités pédagogiques d'Angleterre insistent presque tous sur les punitions corporelles ; peu sont aussi précis que le *Ludus Literarius*. L'intérêt que sur cette question le livre a pour nous, vient de ce qu'on y trouve un argument de plus en faveur de la probabilité d'une imitation de Brinsley par Locke. Par exemple, les conséquences d'une sévérité excessive sont envisagées de la même façon par l'un et l'autre écrivain.

BRINSLEY

« Voyez si l'expérience n'apprend pas à chaque homme que la crainte excessive qui accompagne nécessairement la cruauté des coups prive l'âme de toutes les facultés qu'elle tient de la raison. L'esprit, absorbé par ce qu'il craint trop, est détourné de ce qu'il devrait avoir en vue. C'est pourquoi nous voyons des êtres timides devenir sots et comme dépourvus de sens, par suite de l'appréhension d'un mal extrême ou d'une peur sans mesure. Autrement traités, ils auraient pu compter parmi les plus sages et les plus instruits. »

LOCKE

« Si la sévérité est poussée au dernier degré et dompte un tempérament pour le moment turbulent, elle produit souvent un mal pire et plus dan-

gereux. A la place d'un enfant remuant, vous avez une créature sans énergie, qui pourra, il est vrai, plaire par sa tranquillité à des sots épris d'enfants qui ne donnent point d'embarras ; mais un tel être sera un objet incommode pour ses amis, et toute sa vie aussi inutile à lui-même qu'aux autres. »

Par Locke la pensée de Brinsley semblerait avoir passé à Rollin :

« Ce remède (les châtiments) devient souvent un mal plus dangereux que celui qu'on veut guérir, s'il est employé hors de saison ou sans mesure. La verge ou le fouet ont quelque chose d'indécent, de bas et de servile. Ils abrutissent souvent l'esprit. Une âme menée par la crainte en est toujours plus faible. »

Le même accord se retrouve quant à l'extrémité où seulement les punitions corporelles doivent être employées.

BRINSLEY

« Nous ne devrions nous laisser aller à ces punitions que malgré nous, sous l'empire de la force, et, par conséquent, procéder par degrés. »

LOCKE

« Les châtiments corporels sont la dernière correction qu'il faille employer, et seulement dans les cas extrêmes, après qu'on aura essayé de tous les moyens plus doux et qu'on en aura reconnu l'impuissance. »

ROLLIN

« Quand tout aura été employé inutilement, le

maître en viendra aux châtiments, mais par degrés, laissant encore entrevoir l'espérance du pardon, et réservant les derniers pour des fautes extrêmes et pour des maux désespérés. »

La verge, en cas de besoin, est recommandée par l'Ecriture sainte. Brinsley ne l'a sans doute pas appris à Rollin ; il n'en est pas moins vrai que les deux s'en réfèrent aux mêmes passages.

BRINSLEY

« La verge ne doit être employée que comme l'instrument de Dieu pour chasser la folie liée au cœur de l'enfant, pour sauver les âmes de l'enfer en leur donnant la sagesse. Epargner la verge aux enfants en cas de besoin, c'est les haïr ; les aimer, c'est les corriger à temps. »

ROLLIN

« Je n'ai garde de condamner en général le châtiment des verges, après tout ce qui en est dit dans plusieurs endroits de l'Écriture, et surtout dans les Proverbes. Celui qui épargne la verge hait son fils, mais celui qui l'aime s'applique à le corriger... La folie est liée au cœur de l'enfant, et la verge de la discipline l'en chassera. »

Sur le principe même des châtiments, Brinsley se rencontre avec Locke et Rollin ; il l'emporte sur les deux quant à la manière de les appliquer. Eux sont d'avis de laisser un intervalle entre la faute et la punition, afin de ne pas agir avec colère.

LOCKE

« On peut se demander, en ce qui concerne le

fouet comme dernier remède, quand il doit être employé, si c'est bien au moment de la faute, pendant qu'elle est chaude et fraîche. Je pense que ce n'est pas à l'instant même, de peur que la passion ne s'en mêle ; il pourrait ainsi dépasser la mesure et perdre de son poids, car les enfants ont le discernement de ce que nous faisons avec passion. Ce qui a le plus de poids pour eux est ce qui procède avec calme de la raison de leurs parents ; ils ne sont point sans faire cette distinction. »

ROLLIN

« La première règle est de ne point punir un enfant dans l'instant même de sa faute, de peur de l'aigrir et de lui en faire commettre de nouvelles en le poussant à bout. Pour peu qu'il paraisse d'émotion sur le visage du maître ou dans son ton, l'écolier s'en aperçoit aussitôt, et il sent bien que ce n'est pas le zèle du devoir, mais l'ardeur de la passion, qui a allumé ce feu ; il n'en faut pas davantage pour faire perdre tout le fruit de la punition, parce que les enfants, tout jeunes qu'ils sont, sentent qu'il n'y a que la raison qui ait droit de corriger. »

Rollin, on le voit, a copié Locke. L'a-t-il fait avec beaucoup de réflexion? Le flegme anglais peut, à la rigueur, arrêter la main d'un maître irrité à la vue d'une faute ; la vivacité française en serait incapable (nous parlons du temps où les punitions corporelles étaient permises). D'un autre côté, admettra-t-on qu'un maître qui a du cœur aille,

après avoir recueilli ses sens, administrer de sang-froid des coups à la façon du bourreau ? Vraiment, si le bon Rollin a jamais levé la main sur un élève, il n'a pu le faire qu'au moment de la faute. Une certaine émotion sied bien à celui qui punit un enfant ; elle atteste chez lui une légitime indignation à la vue d'une faute commise. C'est ce que Brinsley sent, et en cela il a l'avantage. « La colère, dit-il, est aussi nécessaire chez le maître d'école que chez tout autre homme ; il doit s'emporter en face des négligences et des autres vices des enfants ; car Dieu nous a donné la colère comme un moyen de nous exciter au devoir. » Il justifie son sentiment par des exemples tirés de la Bible : à la vue du veau d'or et des danses, Moïse n'entra-t-il point dans une colère qui lui fit briser les tables de la loi et mettre le veau en poudre pour forcer les enfants d'Israël à l'avaler dans de l'eau ? Phinée laissa-t-il se calmer son indignation avant de saisir un poignard et d'en percer Zamri et Cozbi, dont le scandale avait révolté le peuple ? Brinsley n'en recommande pas moins d'éviter les excès : « Nous devons nous rappeler que nous avons affaire à des enfants, à des enfants de Dieu, héritiers de son royaume ; car Satan veille pour l'emporter sur nous, et nous pousser à quelque notable mal dans notre colère. »

Il peut arriver que l'élève qui a mérité une punition résiste et provoque chez le maître un emportement nouveau. Pour éviter encore ici un excès dangereux, Brinsley indique un moyen tout anglais.

Trois ou quatre des plus honnêtes écoliers s'emparent du sujet récalcitrant et le maintiennent de force, comme on maintient un poulain indompté qu'on ferre (*as they are forced to do, who are to shoo or to tame an unbroken colt*). Ils le couchent sur une banquette ou le clouent contre un poteau, jusqu'à ce qu'abandonné à lui-même il se soumette et accepte les coups qu'il a mérités. Le maître alors frappe, mais sur les... *backes*, et de manière à n'y point faire de mal dangereux. Il évite de toucher l'enfant à la tête, soit avec la main, soit avec la férule.

Ce que nous avons dit jusqu'ici des principes de Brinsley regarde la direction de l'école et l'esprit à y faire régner. Nous allons à présent suivre l'auteur dans le détail des règles à observer en ce qui concerne l'enseignement.

De la lecture il a été dit quelque chose plus haut ; elle ne doit plus nous arrêter.

L'écriture était moins enseignée par le *schoolmaster* que par des maîtres spéciaux, qui parcouraient le pays et ne s'arrêtaient dans chaque école que le temps nécessaire pour y former les élèves à une écriture courante ; c'étaient les *scriveners*. Beaucoup étaient des charlatans ; mais dans le nombre il y en avait de bons, et Brinsley a d'eux une opinion assez avantageuse pour les appeler d'utiles serviteurs de la République (*all good scriveners have their callings and imployments wherein they serve to the profit and good of the Commonwealth*).

A la lecture et à l'écriture succède l'enseignement que le *schoolmaster* donne lui-même.

Avant de passer en revue les matières du curriculum, Brinsley donne des conseils généraux pour avancer vite et à pas sûrs. Il est d'avis qu'avec de bonnes méthodes on pourrait faire en un mois ce que d'ordinaire on fait en six, et que les Anglais seraient sages de ne plus imiter leurs grands-pères restant sous la férule jusqu'à ce que leur barbe fût aussi longue que leurs plumes (*our ancestors were so long under the ferulle, till their beards were growne as long as their pens*). Mais aucune méthode n'est bonne qu'à la condition d'être pratiquée avec douceur. Bien que la crainte du Seigneur soit le commencement de la sagesse, l'enfant a besoin, surtout au début, d'être mené par l'amour plutôt que par la peur. Le travail n'a d'attrait pour lui que si l'école est, non un lieu où règnent la terreur et l'esclavage, mais un *ludus literarius* dans tout le sens du mot, un lieu de plaisance (*a schoole of play and pleasure*).

L'amour mêlé de confiance et de respect, qui est la condition essentielle de l'étude, le maître ne peut mieux l'obtenir qu'en donnant lieu à l'enfant d'être content de lui-même. Il y réussit en lui posant fréquemment de petites questions (*propound all unto them in short questions*), en lui faisant trouver ce qu'il veut lui apprendre. Il éveille ainsi son attention, et l'habitue à se rendre compte des choses; c'est là la bonne méthode. Qu'il ne se figure point que pour aller vite il faille multiplier

les sujets d'étude ; qu'il fasse plutôt le contraire ; qu'il examine de près et sous toutes ses faces celui qu'il aura choisi ; qu'il récompense les bonnes réponses par des éloges ; qu'il se serve de ce qui est su pour faire connaître ce qui reste à savoir.

Quand on lit ces conseils et d'autres non moins sages, qui se trouvent à chaque page du *Ludus Literarius*, on croit encore entendre Rollin : « Il faut que l'étude soit pour l'enfant comme un jeu, qu'on lui fasse de petites interrogations, qu'on l'anime par la louange, qu'on lui donne lieu d'être content de lui-même et de se savoir gré d'avoir appris quelque chose... Des leçons suivies et longues sur une matière si sèche (les règles de la grammaire) pourraient devenir aux enfants fort ennuyeuses. De courtes questions, proposées régulièrement chaque jour comme par forme de conversation, où l'on les consulterait eux-mêmes et où l'on aurait l'art de leur faire dire ce qu'on veut leur apprendre, les instruiraient en les amusant. »

Un autre aiguillon se trouve dans l'émulation. Brinsley tient à la devise : *marcet sine adversario virtus*. Il recommande de faire passer à la classe de fréquents examens. Si les réponses d'un enfant sont bonnes, elles excitent l'ardeur des autres ; si elles sont mauvaises, elles font naître chez eux l'envie d'en donner de meilleures. Un excellent moyen d'émulation serait de partager la classe en deux camps, auxquels on proposerait le même sujet, et qu'on animerait à la lutte à la façon de

deux parties de joueurs ou de tireurs, ou même de deux armées. Le maître dirigerait les débats et les maintiendrait dans de sages limites; il ferait ainsi de l'école le lieu d'une douce et sérieuse contention, à laquelle il ne laisserait rien perdre de son caractère scolaire (*to make the schoole to be indeed a pleasant place of honest, scholerlike, sweet and earnest contention*). Est-ce aux Jésuites que Brinsley emprunte cette idée? Ce serait un hommage à noter comme compensation des attaques qu'il leur livre ailleurs.

Un puissant auxiliaire du travail, c'est le repos et la récréation. « Il importe, dit Brinsley, d'y veiller aussi bien qu'aux études, afin d'éviter tout préjudice pour le corps et pour l'esprit. » On ne donnait alors aux écoliers que peu de relâche. Ils étaient à leurs livres de 6 heures à 11 heures du matin, et de 1 heure à 5 h. 1/2 du soir. L'intervalle de 11 heures à 1 heure servait au principal repas, qui s'appelait le dîner. A l'école de Westminster on avait déjà coupé l'une et l'autre durée de classe par une récréation. Brinsley propose de faire de même dans toutes les écoles de grammaire. Les parents ne manqueront pas de réclamer; ils trouveront la mesure contraire à la coutume. Qu'importe! On l'établira quand même. « On ne réussira jamais, dit Philoponus à Spoudeus, à contenter les parents en toute chose. Ces récréations sont utiles, il faut les faire passer dans les mœurs. Les réclamations cesseront d'elles-mêmes. » Il y a dans ces paroles une sagesse et une fermeté

qu'il serait bon en tout temps d'apporter au maintien de réformes scolaires une fois reconnues profitables ou nécessaires. Quant aux récréations, elles consisteraient uniquement dans des jeux dignes de jeunes *gentlemen*. Les culbutes d'acrobates et les exercices périlleux ne seraient point tolérés. On bannirait aussi des écoles le jeu pour de l'argent qui les avait envahies.

Après le résumé des moyens de rendre plus facile et plus agréable l'enseignement en général, nous pourrions suivre Brinsley dans le détail des méthodes, avec les vices qu'il y signale et les améliorations qu'il propose ; mais cet examen n'aurait plus d'intérêt. Les procédés recommandés dans le *Ludus Literarius* ont vieilli, il ne peut plus en être question. Ce qui est plus important, c'est la description précise du curriculum des études dans les écoles de grammaire ; aucun livre ne l'indique mieux que celui de Brinsley. L'écrivain l'accepte tel qu'il est ; abstraction faite de l'anglais, dont il demande à l'augmenter, il n'a l'idée ni de le modifier ni de l'agrandir. Rien n'y entre que le latin au point de vue de la grammaire, de la traduction, de la composition et de son usage dans la conversation. Le grec et l'hébreu y figurent en tant seulement qu'ils peuvent servir, l'un à l'intelligence du Nouveau Testament, l'autre à celle de l'Ancien. Il n'y est question ni d'histoire, ni de géographie, ni de mathématiques, ni de géométrie, ni d'histoire naturelle, ni d'aucune des autres matières qui figurent aujourd'hui

dans nos programmes d'enseignement secondaire.

Nous venons de donner les grands traits seulement du *Ludus Literarius ;* il mériterait d'être étudié en détail. Par le peu, cependant, que nos lecteurs en connaissent à présent, ils peuvent déjà juger de sa valeur. Quick n'a-t-il pas eu raison de croire qu'après la nouvelle édition qu'il allait en faire, l'œuvre assurerait à son auteur l'attention et la reconnaissance de ceux qui étudient l'histoire de l'éducation en Angleterre [1] ? Quick n'a pas réalisé son projet. Comme il est probable que l'Angleterre ne retrouvera pas de longtemps un savant prêt, comme lui, à sacrifier son temps et son bien à la réimpression d'anciens ouvrages de pédagogie, celui de Brinsley continuera d'être une curiosité dans quelques grandes bibliothèques publiques.

[1] « This book, when reprinted, as it is sure to be, will always secure for its author the notice and the gratitude of students of the history of our education. » (*Essays on Educational Reformers*, p. 200.)

CHAPITRE VI

MILTON

La question de l'éducation nationale semble avoir de bonne heure préoccupé Milton. Il n'avait pas quarante ans quand il se mit à en écrire, et il donne ses idées comme le fruit des méditations de beaucoup d'années (*the burnishing of many contemplative years*). Vers 1644, il ne se contenait plus : son pays marchait d'un pas de plus en plus rapide vers une décadence dont il ne voyait la cause que dans le système d'éducation en vigueur. Il lui était impossible de voir plus longtemps ses jeunes compatriotes passer sept ou huit ans à amasser péniblement quelques misérables bribes de latin, qu'autrement ils pouvaient acquérir d'une façon aisée et agréable en un an. Il plaignait des enfants à l'esprit vide (*empty wits of children*) d'être condamnés à faire des vers, des dissertations et des discours, qu'il croyait l'œuvre d'un jugement déjà mûr et d'une tête enrichie par la lecture et l'observation. Il entendait Dieu lui reprocher de contribuer par son silence à la ruine de la jeunesse anglaise, et lui donner ordre de proclamer la nécessité d'une ré-

forme qui donnerait à l'armée des chefs vaillants, à la République des magistrats d'une conscience ferme, au Parlement des orateurs dignes d'honneur et d'attention, à la chaire des prédicateurs capables de faire mieux que de mettre la patience des fidèles à l'épreuve, au pays enfin des écrivains au regard pénétrant et profond qui permet de discerner l'essence des choses. Il expose ses vues dans une lettre à un ami, sous le titre de : *Of Education*. Commençons par les faire connaître, et autant que possible dans ses propres termes. Voici d'abord l'attaque :

« A mon avis, c'est une erreur qui remonte à la grossièreté scolastique des siècles barbares, et dont nos universités ne se sont pas encore affranchies, que de croire qu'au lieu de commencer par les arts les plus faciles, par ceux qui tombent le plus sous les sens, il faille gratifier les jeunes novices des abstractions les plus inintelligibles de la logique et de la métaphysique. A peine nos pauvres élèves en ont-ils fini avec une superficielle grammaire qui ne leur laisse que le souvenir de quelques mots lamentablement agencés, voilà que soudain on les transporte sous un autre climat, où leurs têtes mal lestées sont ballottées dans les abîmes de la controverse. De là vient que la plupart prennent l'étude en haine et méprisent la science. »

Le plan que propose Milton est le suivant :

Le jeune gentilhomme a douze ans ; il sait lire et écrire, et il ânonne ses leçons de grammaire latine. Maintenant on lui accorde encore neuf

années d'étude ; à vingt et un ans il doit avoir fini. Son éducation se fait dans un vaste établissement dit *académie*, et situé au milieu de champs et de prés qui s'y rattachent. Là sont réunis et logés, sous l'autorité d'un seul maître, cent trente jeunes gens servis par environ vingt domestiques. Les repas se prennent dans la maison même. La journée est partagée entre l'étude et les exercices corporels.

Le jeune homme commence par rapprendre d'une façon intelligente ses règles de grammaire latine, et est dressé à une prononciation correcte. Dès le début, on s'applique à lui inculquer l'amour de la vertu et du travail, en lui faisant lire quelques livres faciles sur l'éducation, tels que le *Pinax* de Cébès, des *dialogues* de Platon, les deux ou trois premiers livres de Quintilien. C'est au maître d'interpréter ces œuvres avec tant d'art, d'éloquence et de persuasion, qu'à la place de dispositions enfantines ou de qualités mal cultivées (*childish and ill-taught qualities*) il fasse germer des aspirations capables de produire des hommes vaillants et de dignes patriotes. En même temps, quelque heure de la journée est consacrée aux éléments de l'arithmétique et de la géométrie, enseignés sous forme de jeu, à la manière des anciens. Entre le repas du soir et le coucher, se place l'instruction religieuse, avec la lecture de l'Ecriture sainte.

Ici finit le premier pas. Le second commence par l'agriculture. Hercule, dit Milton, compte parmi ses gloires l'amélioration du sol de son

pays (*this was one of Hercules' praises*). Le jeune seigneur ne trouvera donc pas indigne de lui de se mettre en état de rendre à la culture des terres changées en déserts. Pour savoir comment s'y prendre, il lira Caton, Varron et Columelle. La matière est facile; si la langue ne l'est pas, tant mieux : la difficulté ne dépasse pas les forces de l'étudiant. Il se rend ainsi maître de la prose latine, et se met en état d'apprendre de quelque auteur moderne l'usage des globes et des cartes, avec les noms géographiques anciens et modernes à la fois. Il peut lire en même temps quelque abrégé d'histoire naturelle. S'il se met aussitôt au grec, il trouvera moyen d'étendre les connaissances qu'il aura puisées dans Vitruve, Sénèque, Méla, Pline ou Solin. Pour l'étude du grec, la méthode est la même que pour celle du latin : les règles élémentaires de la grammaire d'abord, et aussitôt la lecture des auteurs, à commencer par la physiologie historique (*Historical Physiology*) d'Aristote et de Théophraste. L'arithmétique est reprise, mais avec des proportions plus étendues; il en est de même de la géométrie et des mathématiques en général, pour arriver à la trigonométrie, puis aux arts pratiques de l'architecture, du génie, de la fortification et de la navigation. L'astronomie a sa place ici, avec la physique vue dans son ensemble. Toutes ces connaissances se complètent par celle des météores, des minéraux, des plantes, des créatures vivantes, et enfin par l'anatomie. Des études d'histoire naturelle ainsi faites, et complé-

tées par l'interprétation de quelque œuvre non ennuyeuse sur la médecine, apprennent à connaître les tempéraments, les humeurs du corps, les lois de la digestion. Quiconque s'y applique ne devient pas seulement un grand médecin pour soi-même et pour ses amis, mais il se met en état de sauver une armée par des moyens simples et peu coûteux, et il ne laisse point dépérir par son ignorance les corps sains et vigoureux des jeunes gens, ce qui est une grande pitié et une grande honte pour un commandant de troupes.

Les livres, si utiles et si nécessaires qu'ils soient, ne suffisent point pour donner aux élèves une connaissance réelle de la nature des choses et du travail de l'homme; il faut, à ce qu'ils y apprennent, ajouter l'étude par les yeux, par les mains, par les sens en général. C'est pourquoi le jeune homme est mis en rapport avec des gens de métier et autres, tels que jardiniers, pêcheurs, chasseurs, oiseleurs, bergers, apothicaires, architectes, ingénieurs, marins, anatomistes, tous prêts, sans doute, à lui venir en aide, les uns moyennant une récompense, les autres pour favoriser une institution si pleine d'espérance. Avec un tel bagage scientifique, rien ne devient plus facile ni plus agréable que la lecture des Grecs Orphée, Hésiode, Théocrite, Aratus, Nicander, Oppien, Denys, et des Latins Lucrèce, Manilus et Virgile.

Au milieu de toutes ces études, l'élève a senti se développer en lui le sens moral, et il est arrivé à distinguer nettement le bien d'avec le mal. Le mo-

ment est venu de fortifier en lui l'amour de la vertu et la haine du vice, en le conduisant à travers toutes les œuvres morales (*all the moral works*) de Platon, de Xénophon, de Cicéron, de Plutarque, de Laërce, et les restes locriens, sans oublier la lecture, chaque soir, des sentences de David ou de Salomon, des Evangiles et des Ecritures apostoliques. Ces travaux, pour ne pas devenir ennuyeux, seraient mêlés de notions d'économie domestique, puisées dans des comédies grecques, latines ou italiennes, et dans des tragédies qui traitent de matières de ménage, comme les *Trachiniennes*, *Alceste* et d'autres du même genre. N'oublions pas qu'aux heures perdues (*at any odd hour*) est apprise, par-dessus le marché, la langue italienne.

A un degré plus élevé se place la politique avec l'organisation des sociétés. Elle suppose l'examen des principes des lois et de la justice légale, et doit avant tout être tirée des écrits de Moïse. A la jurisprudence qui repose sur l'Ecriture sainte, il faut associer celle des législateurs grecs, Lycurgue, Solon, Zaleucus, Charondas, plus celle des édits romains et de la loi des Douze Tables, avec Justinien, sans omettre le droit saxon, les constitutions et les lois de l'Angleterre. Comme précédemment, une place est faite à l'instruction religieuse; c'est le dimanche et le soir de chaque jour de la semaine. La théologie, dans ce qu'elle a de plus ardu (*the highest matters of theology*), et l'histoire de l'Eglise, ancienne et moderne en constituent l'essence. C'est dans le texte hébreu qu'il convient de lire les Ecri-

tures. Peut-être ne serait-il pas impossible d'y ajouter le chaldéen et le syriaque. Toutes ces matières étant bien apprises, on passe aux poèmes héroïques, aux tragédies grecques les plus majestueuses, et aux grands discours politiques. Quelques pièces ou oraisons sont apprises par cœur, récitées solennellement, avec le vrai accent (*with right accent*), le souffle et la vigueur de Sophocle, d'Euripide, de Démosthène ou de Cicéron.

Au quatrième et dernier degré est la clef de voûte de l'édifice. Elle est formée par la logique, la rhétorique et la poétique, qui, toutes trois, s'unissent pour préparer l'homme de vingt et un ans, s'il est bien doué, à devenir écrivain, orateur ou poète. Les règles de la rhétorique se tirent de Platon, d'Aristote, de Démétrius de Phalère, de Cicéron, d'Hermogène et de Longin ; celles de la poétique, d'Aristote, d'Horace, des commentaires italiens de Castelvetro, du Tasse, de Mazzoni. Par la poétique il ne faut pas entendre la prosodie ou la construction du vers, qui s'apprend avec les rudiments de la grammaire ; elle est la science ou l'art sublime qui fixe les lois du poème épique, dramatique ou lyrique, et le décorum qui convient à chaque genre.

Milton compare la solidité de la science de ses élèves à la solidité de la légion romaine définitivement préparée et équipée pour la guerre. L'une et l'autre s'acquièrent sans doute par la marche en avant ; mais il n'en est pas moins indispensable de revenir sur les mêmes mouvements et

les mêmes exercices, pour arriver à la perfection qui en est le prix. La répétition seule donne à la masse du savoir la consistance d'où résulte la force.

Des écoles, pense Milton, où ces principes seraient observés et ces règles suivies, ne vaudraient pas seulement celles de Pythagore, de Platon, de Socrate et d'Aristote, d'où sortirent tant de philosophes, d'orateurs, d'historiens, de poètes et de princes ; elles leur seraient supérieures aussi bien qu'à celles de Cyrène et d'Alexandrie; car, n'offrant de lacunes d'aucune sorte, elles n'encourraient ni le reproche de ne rien avoir en vue que la paix, ni celui de tout faire pour la guerre. On y trouverait à la fois le régime d'Athènes et celui de Sparte ; à la culture de l'esprit seraient ajoutés les exercices et les récréations qui fortifient le corps. Milton est ainsi amené à exposer ses idées sur l'éducation physique.

Les exercices se prennent deux fois par jour. Ceux du matin durent une heure et demie, et se placent avant le dîner ; ils consistent dans le maniement des armes offensives et défensives, et dans la lutte corps à corps; leur but est de donner au corps l'agilité, la force et la santé, d'où naissent le courage et l'intrépidité chevaleresques. L'intervalle qui les sépare du repas est employé à se remettre de la sueur, à s'éponger, à prendre quelque repos. Les esprits épuisés sont refaits par la musique. Le son de l'orgue et du luth, ou la symphonie d'autres instruments, produit des mou-

vements qui portent l'âme tour à tour à la méditation religieuse ou à la fureur guerrière. Les sages et les prophètes, dit Milton, ont reconnu à la musique ce pouvoir sur les dispositions de notre âme. Le repas fini, la même récréation facilite la digestion et prépare à l'étude, qui est alors reprise jusqu'à deux heures environ avant le souper. A ce moment les exercices recommencent. Ils sont cette fois plus violents et ont un caractère militaire ; ils préparent aux marches, aux campements, aux sièges, aux assauts ; ils se font à pied d'abord, puis à cheval, en plein air ou à couvert selon la saison, et forment des officiers dignes de commander les armées de leur pays.

La nécessité d'une suspension périodique et complète du travail intellectuel n'échappe pas à Milton ; mais il n'entend point faire des vacances un temps de fainéantise et de dissipation. Des jours donnés au loisir dans la saison du printemps sont employés à se mettre en contact avec les splendeurs de la nature renaissante, à se réjouir avec le ciel et la terre. D'un autre côté, après deux ou trois ans d'un travail qui a posé solidement les fondements des connaissances, il y a profit à apporter aux études plus de relâche, et à faire des excursions lointaines. Les élèves, divisés alors en compagnies et placés sous des guides habiles, visitent toutes les parties du pays, examinent les forteresses, se rendent compte des travaux d'architecture, explorent le sol tant au point de vue de l'établissement des villes que de la culture des

terres, s'avancent en mer pour apprendre à diriger les vaisseaux et à vaincre l'ennemi dans les batailles navales. Des talents en germe trouveraient ainsi à se faire jour et tourneraient au bien de la nation. Cette éducation ferait d'autres hommes que celle que donnent les messieurs de Paris (*the monsieurs of Paris*) appelés en Angleterre pour transformer les jeunes gentilshommes en comédiens et en singes. A vingt-trois ou vingt-quatre ans, elle serait complétée par des voyages à l'étranger. A cet âge, un Anglais d'une haute culture intellectuelle serait en état de donner aux étrangers chez qui il passe une idée avantageuse de son pays, ferait naître chez eux l'envie de le visiter ou au moins de l'imiter, et serait reçu dans la compagnie des personnages les plus vertueux et les plus en vue.

Après son entrée en matière, Milton annonce qu'il fait de la journée trois parts : l'étude, l'exercice et les repas. On s'attend à quelques considérations détaillées sur la nourriture, et sur le temps et la façon de la prendre. Tout ce qu'il dit là-dessus se réduit à quatre lignes : « Quant à la nourriture, il n'y a pas grand'chose à en dire ; le mieux serait de la faire prendre dans la maison même où se font les études, afin d'éviter toute perte de temps et de mauvaises habitudes. Il va sans dire qu'elle serait simple, saine et modérée. »

Tel est, dans ce qu'il a d'essentiel, le plan d'éducation de Milton. Le poète pédagogue le termine par cette observation aux maîtres qui auraient à

l'exécuter : « Je pense que ce n'est pas là un arc à manier par tout chacun qui se croit un maître, mais qu'il exige des nerfs de la force presque de ceux qu'Homère donne à Ulysse. » Cette image empruntée à la poésie héroïque est la digne conclusion d'un traité d'éducation héroïque ; c'en est aussi le meilleur commentaire.

Pendant un siècle et plus, l'opuscule attira peu l'attention. Les quelques curieux qui le lisaient y voyaient un rêve de poète, haussaient les épaules et passaient outre. Samuel Johnson donna son sentiment en ces termes : « Ceux qui racontent ou reçoivent ces histoires devraient considérer que personne ne peut être enseigné plus vite qu'il ne peut apprendre. La rapidité du cavalier est limitée à la course du cheval. Quiconque a entrepris d'instruire les autres peut dire quels progrès lents il a faits, et combien il faut de patience pour rappeler l'inattention errante, stimuler l'indolente indifférence et rectifier l'absurde méprise. » Le petit traité est resté longtemps sous le coup de cette condamnation, et, par suite, il est tombé dans l'oubli. Au XIXe siècle, les historiens de l'éducation ne l'ont ni mentionné, ni même connu. De nos jours, il y a eu une réaction. En 1885, Dadelsen et, en 1887, Oswald Faulde, l'ont examiné dans les Programmes de Guebwiller et de Ratibor ; en 1890, Oscar Browning l'a réimprimé, avec une introduction et des notes, sur l'édition de 1673 ; en 1892, Reber l'a publié traduit en allemand ; enfin la grande histoire de l'éducation du Dr K. A. Schmid l'honore d'une ving-

taine de pages dans son troisième volume daté de 1892.

Le ton général de la critique contemporaine est celui de l'admiration. Il est vrai que ce traité contient beaucoup de belles pensées, dont voici quelques-unes.

Définition de l'éducation. — « J'appelle une éducation complète et généreuse celle qui met un homme en état de remplir avec justice, habileté et grandeur d'âme tous les devoirs de la paix et de la guerre. »

Objet de la science. — « Le but de la science est de réparer les ruines de nos premiers parents, en nous apprenant de nouveau à bien connaître Dieu, et, par cette connaissance, à l'aimer, à l'imiter et à lui ressembler. »

A quoi doit servir l'étude des langues. — « Une langue n'est qu'un instrument qui nous met en possession des choses utiles à connaître. Et quand un linguiste se vanterait de posséder toutes les langues dans lesquelles Babel a divisé le monde, s'il n'avait étudié, aussi bien que les mots et les dictionnaires, les choses réelles qu'elles renferment, il mériterait moins de passer pour un homme instruit que le paysan ou le commerçant suffisamment versé dans son dialecte maternel. »

De l'esprit à apporter par le maître à l'interprétation des auteurs. — « Ici l'art et le travail fondamental consistent à faire surgir chez les jeunes gens, à chaque occasion, des dispositions à l'obéis-

sance volontaire, à une étude ardente, à l'admiration de la vertu ; à les exciter par de hautes espérances à vivre en homme valeureux, en dignes patriotes, chers à Dieu et fameux à travers les âges. De cette manière ils apprendront à mépriser leurs penchants enfantins, à redresser celles de leurs inclinations qui ont été faussées, à se réjouir dans les exercices mâles et dignes d'hommes libres. Celui qui aura assez d'art et d'éloquence pour les gagner, soit par une persuasion douce et efficace, soit par l'autorité et la crainte, soit avant tout par son propre exemple, celui-là fera naître chez eux en peu de temps un courage et une diligence incroyables; il insufflera dans leurs jeunes poitrines une noble ardeur, qui ne manquera point de faire de beaucoup d'eux des hommes renommés et incomparables. »

Il y a dans ces pages quelque chose qui rend le cœur brûlant et qui empêche le lecteur de s'en détacher; elles ont la magie de la poésie du *Paradis perdu*. Mais quand la pensée reprend l'empire sur le sentiment, l'impression change, et l'on se rapproche quelque peu de l'avis de ce maître dont parle Oscar Browning dans sa préface, et qui disait à ses élèves que Milton avait le cerveau timbré (*crack-brained*) quand il écrivait son petit livre sur l'éducation. En vain Oscar Browning proteste-t-il contre l'impossibilité de la masse de lectures que demande Milton ; en vain allègue-t-il l'exemple de John Stuart Mill, qui étudiait Thucydide, Euclide et l'algèbre à huit ans, Pindare et les sections

coniques à neuf, la trigonométrie à dix, Aristote à onze, l'optique et le calcul intégral à douze, la logique et l'économie politique à treize. Si Mill, en rapportant ces choses-là de lui-même, dit vrai, il était un phénomène, et les phénomènes sont rares. En vain encore tire-t-on un argument du travail propre de Milton, en le montrant à ses livres régulièrement jusqu'à minuit à partir de douze ans. Ces veilles ruinèrent sa vue et amenèrent la cécité. Quant aux deux neveux, Edward et John Philipps, sur lesquels Milton passe pour avoir essayé avec succès son plan d'étude, que devinrent-ils ? L'un put tout au plus servir de secrétaire à son oncle, l'autre écrire quelques livres médiocres : voilà pour leurs talents. Les deux s'avilirent par des bassesses et la fréquentation des mauvaises sociétés : voilà pour leur caractère. Des autres jeunes gens reçus à son école, pas un n'eut un nom. L'expérience n'est donc pour rien dans les conceptions de Milton ; elles sont nées d'un esprit de poète plein d'illusions. Quelle peut en être l'origine ? On a prétendu la trouver dans l'influence des doctrines de Coménius. Voyons ce qu'il en est.

L'ami auquel Milton adressa son traité était un certain Samuel Hartlieb, un Prussien ou un Polonais, établi à Londres, dès 1628, comme négociant. A côté de son commerce, Hartlieb s'intéressait aux questions d'éducation. C'était la mode alors : « *Scholarum reformatio multis hodie anxias facit curas* », disait avec vérité Coménius. Comme celui-ci, Hartlieb partageait les vues de Bacon. Sur ses

instances, le Parlement, en 1641, invita le pédagogue morave à passer en Angleterre, pour y mettre en pratique ses théories de pansophie, en fondant le collège qu'avait rêvé Bacon pour l'avancement de toutes les sciences. Les troubles du règne de Charles Ier, la nouvelle de l'insurrection de l'Irlande, et la rumeur du massacre des Anglais dans ce pays, empêchèrent Coménius de réaliser son projet ; en 1642, il fut forcé de quitter l'Angleterre. Hartlieb n'en resta pas moins passionné pour les réformes en matière d'éducation. Il entretenait de fréquents rapports avec Milton, mais ce fut sans faire déteindre sur lui l'impression qu'il avait reçue de Coménius ; cela résulte clairement de la lettre qu'il eut l'honneur de se voir adresser. Milton y déclare qu'il n'a que faire des *Januas* et des *Didactics*, et qu'il entend exposer ses propres idées mûries par une longue réflexion (*that voluntary idea, which hath long in silence presented itself to me*). Il laisse entendre pourtant qu'il a lu sur la matière de vieux auteurs renommés (*old renowned authors*). La mesure dans laquelle ils lui ont servi, les emprunts qu'il leur a faits, c'est ce qu'il se dispense de dire. Les curieux, pense-t-il probablement, chercheront à l'établir. Nous sommes de ces curieux, et nous donnerons notre avis, mais sans vouloir l'imposer. A nos yeux, il y a grande apparence que Milton s'est inspiré de Rabelais. Il savait le français, son père avait mis beaucoup de soin à le lui faire apprendre. Il lisait nos auteurs du XVIe siècle. *La Première Semaine ou la*

Création de Du Bartas lui fut utile pour son *Paradis perdu.* Pourquoi aurait-il ignoré *Gargantua et Pantagruel?* Cette œuvre était devenue vite populaire en Angleterre, où, selon toute vraisemblance, il en existait déjà une traduction au temps de Shakespeare. Le nom de *Gargantua* se trouve dans *Comme il vous plaira* (*You must borrow me Gargantua's mouth first*)[1]. Au temps même de Milton, les trois premiers livres furent traduits par Sir Thomas Urquhart of Cromarty, ennobli en 1641 par Charles Ier pour sa connaissance des langues étrangères.

Il est impossible de n'être point frappé de la ressemblance de l'éducation des géants de Rabelais avec celle que propose Milton pour la noblesse anglaise. Elle ressort d'abord de la longue liste des auteurs à lire pour l'acquisition des connaissances similaires. De part et d'autre, ces lectures sont accompagnées de l'étude de la cosmographie, de la géométrie, de l'arithmétique, de la jurisprudence, de l'histoire naturelle comprenant les poissons, les oiseaux, les arbres et les arbustes, les herbes, les métaux et les pierres.

Le but visé par les deux écrivains est moins le savoir que l'amour de la vertu, et une généreuse passion pour tout ce qui est grand et honore l'homme. « A laquelle entreprinse parfaire et

1 Acte III, sc. II. — Certains critiques pensent que l'allusion n'est pas sûre, parce que Gargantua était un héros populaire avant la publication de l'œuvre de Rabelais (V. la *Revue d'Edimbourg*, janvier 1889, p. 113).

consummer, écrit Gargantua à Pantagruel, il se peut assez soubvenir comment je nay rien espargné : mais ainsi ty ay je secouru comme si je n'eusse aultre thesaur en ce monde que de te veoir une foys en ma vie absolu et parfayct, tant en vertus, honnesteté et preudhommye, comme en tout scavoir liberal et honneste, et tel te laisser apres ma mort comme ung mirouer représentant la personne de moy ton père, et si non tant excellent, et tel de faict comme je te souhaite, certes bien tel en désir. » De même, chez Milton la lecture des grands écrivains aboutit à inspirer aux jeunes gens l'admiration de la vertu. Elle leur fait élever leurs espérances, les induit à mépriser ce qui est petit, et les remplit de cette ardeur qui fait les grands hommes.

Des deux côtés le sentiment religieux est nourri et éclairé par la lecture des livres saints dans le texte hébreu ou grec, avec le concours que donne la connaissance des dialectes chaldéen, syriaque et arabe.

L'éducation physique aussi a, dans l'une et l'autre œuvre, la même importance, et se donne de la même façon. Si on entre dans le détail, on trouve des analogies frappantes. Le principal but des exercices est de former des hommes vigoureux pour la guerre. « De telles choses, dit Rabelais, servent à la discipline militaire. » — « Ils pourront alors, dit Milton, comme s'ils revenaient d'une longue guerre, servir leur pays en officiers renommés et parfaits. » Les exercices se font deux

fois par jour dans les mêmes conditions, plus modérés avant le repas de midi, plus violents avant celui du soir. Une opération identique se place entre le retour au logis et le moment de se mettre à table, c'est le frottement pour essuyer la sueur : « adoncq estoyent tres bien essuez et frottez », — « the interim of unsweeting themselves regularly ». Les récréations peuvent devenir des occupations utiles. Ainsi les leçons d'arithmétique et de géométrie se donnent par manière de petits jeux : « mille joyeulx instrumens et figures geometriques », — « the elements of geometry even playing ». Des récréations font partie, chez Rabelais, les visites chez les lapidaires, les orfèvres, les horlogers, les imprimeurs, les organistes, les teinturiers et autres, comme chez Milton celles qu'on a vues plus haut dans les ateliers des artisans de toute sorte. Ces visites ne se terminent point sans pourboire : « partout donnans le vin », — « for reward ».

Il serait facile de multiplier ces rapprochements. Ce que Rabelais présente sous la forme concrète du récit, Milton l'expose sous la forme de principes. Au fond il n'y a guère de différence que celle qui tient au caractère littéraire de chaque œuvre. Si, comme il est permis de le croire, il y a eu imitation du côté de Milton, on comprend de quel intérêt devient pour nous Français sa lettre sur l'éducation.

On pourrait appliquer à cette lettre ce que dit Boileau des vers de Perse : elle renferme moins de

mots que de sens. Dans sa brièveté, elle touche à peu près à toutes les questions. Parmi celles, cependant, qu'elle néglige, il en est une qui paraît capitale : c'est celle de la langue anglaise. Il paraît étrange que Milton, en recommandant l'étude du syriaque, du chaldéen et de l'hébreu, en insistant avec force sur celle du grec et du latin, en supposant admise comme indispensable celle de l'italien, passe absolument sous silence la culture de la langue maternelle. Cette lacune s'explique par l'opinion, alors générale, que tout système d'éducation libérale devait reposer sur la connaissance des langues anciennes et de l'italien ; Milton était loin de dédaigner l'anglais, puisqu'il s'en servait pour ses meilleurs ouvrages. Il avait déjà donné son sentiment là-dessus, dans une lettre datée du 10 septembre 1638, six ans avant la publication du traité de l'éducation. Il y disait qu'il ne fallait pas être indifférent à la manière dont un peuple parlait sa langue, que des mots employés sans goût ni sens et prononcés de travers dénotaient la lourdeur et la paresse d'esprits mûrs pour la servitude, que jamais on n'avait entendu parler d'un Etat qui eût cessé de fleurir, tant que ses citoyens parlaient leur langue avec pureté [1]. C'est précisément en

[1] Voici cette lettre traduite en allemand. Nous l'avons trouvée dans le numéro d'avril-mai 1893, p. 58, des *Mitteilungen der Comenius-Gesellschaft :*

« Man halte es nicht für gleichgültig, ob ein Volk rein oder unrein, und wie es überhaupt täglich zu reden pflegt..... Denn Worte ohne Sinn und Geschmack gebraucht, oder falsch und schlecht ausgesprochen, deuten sie nicht stark auf die Stumpfheit

anglais que Milton écrivit un livre qu'on ne serait pas surpris de trouver en latin, et qui doit être mentionné à côté de celui que nous venons d'examiner : c'est une grammaire de la langue latine. Avant lui, les élèves apprenaient d'abord l'*accidence*, ou le rudiment, comme on disait en France, et puis la grammaire proprement dite ; de plus, ils le faisaient en latin, avant de rien comprendre à cette langue. Milton trouva le système absurde et propre à faire perdre le temps. Pour rendre les règles intelligibles, il les exposa en langue vulgaire et, pour abréger, il réunit les deux livres en un seul sous le titre de : *Accedence commenc't Grammar*. Tout l'ouvrage compte à peine cent pages. Les règles sont simples et claires ; elles suffiraient pour aborder l'explication d'un texte latin. C'était là une nouveauté qui contenait plus de sens pratique que la lettre sur l'éducation. Nous ignorons si elle fut mieux accueillie.

und Trägheit von Geistern, die für die Knechtschaft reif sind Aber nie ist uns von einem Reiche oder von einem Staate berichtet worden, der nicht wenigstens so ziemlich geblüht hätte, so lange seine Bürger noch ihre Sprache liebten und rein hielten. » (Stern's Buch « *Milton und seine Zeit* », S. 273.)

CHAPITRE VII

LOCKE

Le titre du livre où Locke traite de l'éducation a été connu de tout temps en Angleterre. Dans les premières années après la publication, l'ouvrage a dû être beaucoup lu ; l'auteur lui-même en donna quatre éditions en onze ans. Plus tard, il n'a plus eu que l'honneur d'être cité par des gens qui ne l'avaient point ouvert. Bien qu'il fût, dans son espèce, le seul livre classique, il a fini par disparaître du marché littéraire anglais, si bien qu'en 1880, quand Robert Hebert Quick en a fait une nouvelle édition, il ne se trouvait plus que dans la collection Tauchnitz en Allemagne, et peut-être dans celle de la *Pédagogie anglaise* de Henry Barnard en Amérique.

En France, où l'*Essai sur l'entendement humain* a toujours été étudié, les *Pensées sur l'éducation* paraissent avoir eu presque le même sort qu'en Angleterre. La traduction de Coste, du vivant de Locke, n'a eu sa seconde édition qu'en 1821, par les soins de Thurot. En 1882, celle de Gabriel Compayré, faite sur l'édition de Quick, a assez attiré l'attention sur l'œuvre, pour la faire mettre, huit ans

plus tard, au nombre des textes à expliquer pour l'agrégation d'anglais, et le diplôme d'inspecteur primaire et de directeur d'école normale. Aujourd'hui elle est lue assidûment dans les établissements où se forment nos futurs maîtres. L'intérêt qu'elle a pour nous est d'autant plus grand qu'elle semble avoir été inspirée en certains endroits par la France, et qu'en d'autres elle a exercé de l'influence sur quelques écrivains français. Locke connaissait Rabelais et Montaigne ; il semble leur avoir fait des emprunts. Il a été connu de Rollin et de Rousseau, et leur a inspiré plus d'une page. Nous allons tâcher de donner d'abord à nos lecteurs une idée sommaire des *Pensées sur l'éducation ;* après cela nous chercherons à établir ce qu'elles doivent à notre littérature pédagogique, et ce qu'à son tour notre littérature pédagogique leur doit.

Locke ne tint jamais école. Il n'en apporta pas moins à la composition de son livre une certaine expérience pour appuyer ses observations et ses réflexions. Les Allemands ont un mot heureux pour dire qu'un écrivain a consigné dans une œuvre ce qu'il a vu ou fait lui-même : « *Er hat es erlebt* » (il l'a vécu), disent-ils. Une esquisse de la vie de Locke sert à merveille à l'analyse de ses *Pensées sur l'éducation.*

Locke perdit sa mère étant encore enfant. Il fut élevé sans éprouver l'heureux effet sur un jeune cœur de la douceur maternelle. De là vient sans doute que le sentiment n'a presque

point de part dans ses considérations pédagogiques, et que c'est la froide raison surtout qui les lui suggère. Ajoutez que, n'ayant pas eu, par suite de la faiblesse de sa santé, le courage de se marier et de se charger d'une famille, il n'a pas eu non plus de la nature la notion de la tendresse paternelle. Il est parfois d'une dureté qui révolte. Il veut bien permettre aux enfants de dire qu'ils ont faim ou soif, mais il leur défend de désigner l'aliment ou la boisson qu'ils préféreraient ; le seul fait de demander du pain blanc ou du vin doit être une raison pour qu'on le leur refuse (*the very naming of it should make them lose it*). On doit leur donner des vêtements quand ils en ont besoin ; mais s'ils osaient demander telle étoffe ou telle couleur, ils devraient être sûrs qu'ils s'en passeraient (*clothes when they need, they must have ; but if they speak for this stuff or that colour, they should be sure to go without it*). Si la verge, appliquée sept fois de suite à un enfant par sa mère, qui le reçoit de nourrice, ne suffit pas pour vaincre son entêtement, cette mère, si elle est prudente et tendre, ne s'arrête pas là (*at the seventh whipping*) : elle la lui applique une huitième fois, de peur qu'il ne soit perdu pour toujours (*spoiled for ever*).

Locke fut élevé avec beaucoup de soin par son père. Tant qu'il fut enfant, il fut traité avec réserve ; mais à mesure qu'il grandit, le père relâcha quelque chose de l'extrême respect qu'il exigeait de lui, et peu à peu arriva à le traiter avec familiarité, en parfait ami. Locke garda le souvenir

de cette éducation et le fit passer dans ses *Pensées* : « La crainte et le respect doivent vous donner le premier pouvoir sur leurs esprits ; l'amour et l'amitié, dans les années plus mûres, vous le feront conserver. »

A quatorze ans, Locke fut envoyé à l'école de grammaire de Westminster. Les mauvais traitements qu'on y infligeait aux écoliers, la corruption des mœurs à laquelle était exposée une grande agglomération d'élèves, l'enseignement presque exclusif de la grammaire pour elle-même et celui des mots à la place des choses, inspirèrent au jeune homme du dégoût pour l'éducation publique. Cette aversion persista et passa dans les *Pensées* sous toutes les formes : une discipline d'esclave ne peut faire que des caractères d'esclaves ; elle fait haïr à l'enfant tout ce qu'on a pour devoir de lui faire aimer, comme la vue de la coupe où l'on prend des médecines répugnantes soulève l'estomac ; tous les avantages de l'éducation publique ne peuvent compenser la perte de l'innocence ; le vice instillé aux enfants dans les écoles ruine la patrie et fait perdre à l'Angleterre son vieux crédit militaire.

L'attention exclusive donnée aux mots, et le dédain des choses dans les *grammar schools*, amènent Locke à des considérations, sur l'enseignement de la grammaire et du latin, encore aussi justes de nos jours qu'elles l'étaient en son temps. Pour la grammaire, il trouve qu'on s'en embarrasse plus qu'il n'est besoin, et qu'en tout cas, telle qu'elle

est enseignée, elle ne convient pas aux enfants; les règles seules, sans l'application et la pratique, ne servent à rien. La grammaire convient tout au plus comme introduction à la rhétorique; partout où la rhétorique n'est pas nécessaire, on peut se passer des subtilités de la grammaire. Locke serait disposé à plus d'indulgence pour la grammaire anglaise; mais on ignorait alors dans les écoles qu'il pût y avoir une grammaire pour la langue maternelle [1].

Quant aux langues, sans excepter le latin, elles doivent être apprises d'abord par routine (*by rote*). Ne voit-on pas souvent une institutrice française apprendre à une petite fille anglaise à parler et à écrire parfaitement le français en un an ou deux, et cela sans aucune règle de grammaire, uniquement en causant avec elle? Pourquoi un jeune garçon ne serait-il pas formé au latin par la même méthode ? Pourquoi n'apprendrait-il pas cette langue, s'il avait toujours près de lui quelqu'un pour la lui parler, comme l'avait apprise Cicéron? Il arriverait par cette voie facile à en avoir, sans gronderie, une connaissance que d'autres n'acquièrent qu'en se faisant fouetter pendant six ou sept ans à l'école. Ascham, nous l'avons vu, serait du même avis, s'il pouvait trouver des maîtres

[1] C'était en 1880, nous causions à Londres avec un étudiant qui allait finir ses études à Oxford. La question vint à tomber sur la grammaire anglaise. « Nous ne l'apprenons point, dit notre jeune interlocuteur, et nous n'en parlons pas moins correctement notre langue. »

parlant le latin avec la propriété et la perfection de Cornélie. Locke aurait pu, en prenant pour exemple Cicéron, faire une réserve analogue.

Il comprend dans la même réprobation que la grammaire, les deux autres moyens par lesquels il voyait les écoles enseigner le latin, à savoir, les dissertations et les vers. Il pense que l'objet que l'on vise est de comprendre les livres écrits en cette langue, et non d'écrire des discours. Un pareil travail ne profite d'ailleurs pas d'un iota à l'art de la composition. A quoi est occupé un enfant dans un exercice de ce genre ? On le force à discourir sur quelque maxime, comme *Omnia vincit amor*, ou *Non licet in bello bis peccare*. Que peut-il dire, lui qui n'a encore aucune connaissance des choses dont il doit parler ? N'est-il point dans la situation de ces Israélites que le Pharaon d'Egypte forçait à faire des briques sans leur en fournir la matière ?

L'invective contre les vers latins est plus forte encore. Ou l'enfant n'a pas le génie de la poésie, et alors c'est la chose la plus déraisonnable du monde que de lui imposer un travail où il ne saurait réussir ; ou il a quelque talent poétique, et dans ce cas des parents sages doivent avoir à cœur d'étouffer cette disposition.

L'argument de Locke contre les dissertations latines peut être bon, mais, sans défendre les vers latins, on ne peut s'empêcher de trouver faux le dilemme par lequel il les attaque. Il paraît ne pas comprendre que le rôle de cet exercice n'est pas de

faire des poètes. Il a pour les fils des muses un dédain révoltant. On ne peut pardonner même à un utilitaire anglais cette réflexion ironique, que, si au Parnasse l'air est agréable, le sol y est stérile, et qu'on y a rarement découvert des mines d'or et d'argent (*it is very seldom seen that any one discovers mines of gold and silver in Parnassus; it is a pleasant air, but a barren soil*). Locke voudrait-il que son compatriote Milton, au lieu de chanter, se fût appliqué à accroître son patrimoine, parce qu'il ne reçut pour son *Paradis perdu* qu'une rémunération dérisoire? Les autres raisons qu'il donne pour engager les parents à détourner leurs fils de la poésie s'expliquent si l'on songe à la vie que menaient les poètes en son temps. Ils ne se bornaient pas à étaler le vice sur la scène ; ils s'y livraient effrontément eux-mêmes, perdant dans la débauche et l'ivrognerie leurs biens et leur santé. Otway ne mourut-il pas à la fleur de l'âge dans une auberge où il s'était caché pour échapper à ses créanciers? Etherege ne se cassa-t-il pas la nuque dans un escalier où, en état d'ivresse, il éclairait la sortie de ses compagnons d'excès?

A l'âge de vingt ans (1652), Locke passa à l'université d'Oxford. Il ne la quitta point quand il eut ses grades. Il y resta encore six ans comme *senior student* ou *fellow*, comme lecteur de grec et de rhétorique, comme censeur de philosophie, enfin comme *tutor* surveillant et dirigeant les études de plusieurs jeunes gens. Il se trouva ainsi mêlé aux expériences pédagogiques d'Oxford, et

put apprécier l'enseignement de la rhétorique et de la logique, qu'il trouva aussi défectueux qu'il avait trouvé celui de la grammaire et du latin dans les *grammar schools*. Ses impressions et ses appréciations passèrent dans ses *Pensées*. Il ne croit pas à l'efficacité des règles de la rhétorique : c'est la lecture de Cicéron et des bons auteurs anglais qui apprend à perfectionner le style et à bien parler. Il n'a pas non plus une haute idée des théories de la dialectique : les formules de raisonnement dont on remplit la tête des jeunes gens ne leur apprennent rien ; pour découvrir et défendre la vérité, c'est à un examen sérieux et attentif des choses elles-mêmes qu'il faut recourir, et non à des termes artificiels et à de vains procédés d'argumentation.

Locke ne trouvait partout qu'un enseignement de mots. Il en aurait voulu un de choses : pour les enfants, la connaissance des minéraux, des plantes, des arbres fruitiers et des bois de construction surtout; pour les jeunes gens, la géographie, l'astronomie, la géométrie, l'histoire, la jurisprudence, etc. Il aimait pour lui-même la botanique, la chimie, et particulièrement la médecine. Sans prendre ses grades dans cette dernière science, il fut un médecin distingué, fort apprécié de Sydenham, l'inventeur de la composition de laudanum qui porte son nom. Dans les *Pensées sur l'éducation* il fait allusion deux fois à ses connaissances médicales : d'abord pour se justifier de beaucoup insister sur l'éducation physique, un médecin ne

pouvant négliger le soin du corps; ensuite pour conseiller avec plus d'autorité aux parents de ne point, pour une légère indisposition de leurs enfants, recourir aussitôt à la médecine et aux médecins.

Nous avons fait allusion aux empiètements, chez Locke, de la raison sur le cœur; il ne les laisse pas mieux paraître que quand il parle en médecin. Si un père se mettait en tête de suivre certains de ses conseils, il s'exposerait à tuer son jeune fils. Un indifférent disciple d'Hippocrate seul peut engager les parents, sous prétexte d'endurcir leurs enfants, à leur mettre des chaussures qui laissent passer l'eau, et à leur faire plonger tout l'hiver les jambes et les pieds dans de l'eau recouverte de glace, dussent-ils être encore d'âge à ne pouvoir se frotter et s'essuyer eux-mêmes.

En 1664, Locke quitta Oxford pour deux ans, et accompagna en qualité de secrétaire sir Walter Vane, envoyé du Gouvernement anglais auprès de l'électeur de Brandebourg. Agé de trente-deux ans, il était en état d'apprécier les avantages des voyages. Dans la suite, il fit encore un séjour en France et en Hollande. C'était depuis longtemps l'usage en Angleterre d'envoyer les fils de famille en pays étranger pour compléter leur éducation. Ascham, Mulcaster et Milton touchent à la question des voyages, et constatent que d'ordinaire les jeunes gens retournent dans leur pays avec un bagage de mauvaises habitudes, et même de vices, étant plus disposés à emprunter aux autres nations leurs

travers qu'à s'approprier leurs bonnes qualités. Locke attribue le mal à l'âge où on les faisait sortir : c'était généralement entre seize et vingt et un ans. On a beau les faire accompagner d'un gouverneur ; ils se croient trop grands garçons pour avoir besoin d'une direction et d'une surveillance. Pourtant ils n'ont ni assez de prudence ni assez d'expérience pour se surveiller et se diriger eux-mêmes ; ils se trouvent exposés à de graves dangers à un âge où ils ne savent point s'en garantir. On aurait, selon Locke, le choix entre deux moyens pour éviter l'inconvénient : si l'on faisait sortir l'enfant entre sept et seize ans, il accepterait un gouverneur et apprendrait les langues étrangères avec leur véritable accent ; si l'on attendait l'âge de la majorité, il serait en état de se gouverner lui-même, de s'instruire des mœurs et des lois des autres pays, de fréquenter les hommes les plus marquants, qui ne manqueraient pas de faire bon accueil à un jeune Anglais bien né et désireux de s'instruire. Dans l'examen des deux systèmes, Locke laisse entendre assez clairement qu'il serait pour le second. Sans nommer Milton, dont il connaissait certainement les idées, il se rencontre avec lui, aussi bien dans les termes que pour la pensée.

Qu'on en juge :

MILTON

« If they desire to see other countries at three or four and twenty years of age, not to learn prin-

ciples, but to enlarge experience and make wise observation, they will by that time be such as shall deserve the regard and honour of all men where they pass, and the society and friendship of those in all places who are best and most eminent[1]. »

LOCKE

« A young gentleman and stranger, appearing like a man, and shewing a desire to inform himself in the customs, manners, laws, and government of the country he is in, will find welcome assistance and entertainment amongst the best and most knowing persons every where, who will be ready to receive, encourage and countenance an ingenuous and inquisitive foreigner[2]. »

Milton, poussé en tout à l'exagération par sa tournure d'esprit poétique, ajoute que l'impression avantageuse faite par un voyageur de cette sorte déterminera les autres nations à aller visiter les Anglais pour se former à leur politesse, ou au

[1] « Si, à l'âge de vingt-trois ou vingt-quatre ans, ils désirent voir d'autres pays, non pour apprendre des principes, mais pour étendre leur expérience et faire de sages observations, ils seront alors tels qu'ils mériteront l'estime et la considération de tous partout où ils passeront, comme aussi la société et l'amitié de ceux qui en tous lieux sont les meilleurs et les plus éminents. »

[2] « Un gentleman jeune et étranger, se présentant comme un homme et montrant le désir de s'informer des coutumes, des manières, des lois et du gouvernement du pays où il est, trouvera aide et bon accueil auprès des personnes qui, en tous lieux, sont les meilleures et les plus instruites ; elles seront prêtes à recevoir, à encourager et à protéger un étranger de bonne naissance et d'un esprit curieux. »

moins à les imiter, tout en restant dans leur pays (*and perhaps the other nations will be glad to visit us for their breeding, or else to imitate us in their own country*). Locke, sobre et positif, a vu que le détail n'allait pas jusqu'à la probabilité ; il l'a laissé de côté.

A l'expiration de sa mission en Allemagne, il retourna à Oxford pour y vivre de science et de vertu. Il y fit, dès 1666, la connaissance de lord Ashley, plus tard comte de Shaftesbury et membre du fameux ministère de la Cabale. Ce seigneur souffrait d'une tumeur intérieure, causée par une chute de cheval. Il pouvait en mourir. Locke, aussi habile chirurgien que savant médecin, retira la matière au moyen d'un tube en argent. Ashley était sauvé. Il se lia d'amitié avec Locke, et le prit dans sa famille pour lui confier l'éducation de son fils. Alors commença pour le savant une période nouvelle au point de vue de sa préparation à la composition des *Pensées sur l'éducation :* à l'observation succéda la pratique et la mise à l'épreuve des faits observés.

Le fils de lord Ashley avait quinze ans; il était d'une santé délicate. Locke, sans avoir le temps, heureusement peut-être pour la vie du jeune homme, de le soumettre à tout le régime d'endurcissement qu'il recommandait, parvint à le fortifier assez pour donner à son père l'espoir de pouvoir le marier. Lui-même eut mission de trouver la femme, mais trop tôt, à son avis. Le fait lui fournit un paragraphe pour les *Pensées*. Il croit impru-

dent de marier un jeune homme à vingt et un ans; c'est l'exposer à n'avoir assez d'avance sur ses enfants ni pour l'âge ni pour l'expérience, et à les voir lui marcher de trop près sur les talons.

De ce mariage naquit un fils, le troisième comte de Shaftesbury, écrivain distingué, connu surtout par ses *Characteristics*. Locke fut également chargé de son éducation, non pas seul, mais avec le concours d'une dame, Elizabeth Birch, qui parlait le latin et le grec. L'enfant apprit les langues mortes par la conversation. C'était là le rêve de Locke. Comme il le vit réalisé, il recommanda le procédé dans les *Pensées*.

Les événements politiques forcèrent Locke à quitter l'Angleterre et à se retirer en Hollande, où le comte de Shaftesbury, son ami et protecteur, s'était réfugié après sa disgrâce et sa prison à la Tour de Londres. Là lui fut faite une requête qui provoqua la composition des *Pensées sur l'Education*. Elle lui venait d'un ami d'Angleterre, Edward Clarke, qui lui demandait des conseils pour l'éducation de son fils. Il répondit par une série de lettres écrites dans un style familier, et quelque peu négligé. Ces lettres ne restèrent pas entre les mains de Clarke; elles circulèrent de famille en famille, et furent hautement appréciées. Locke en avait gardé copie. Après son retour en Angleterre, à l'avènement de Guillaume III, il les mit bout à bout, en y faisant quelques changements pour les relier entre elles, et les publia sous le titre de *Some Thoughts concerning Education*. Il dédia à

Clarke même l'ouvrage ainsi né, disant avec raison que c'était plutôt un entretien privé de deux amis qu'un discours destiné au public.

Cette origine du livre en explique le décousu et le désordre. Les trente premiers paragraphes seuls forment une partie bien ordonnée ; ils ont pour objet l'éducation physique. Ce qui est dit de l'instruction (*learning*) n'est pas sans offrir de la suite. Le reste est embrouillé. Les récompenses et les châtiments sont abordés à plusieurs reprises ; il en est de même des fantaisies des enfants, de leurs cris et de leurs pleurs.

Le retour des mêmes idées et certaines contradictions ont quelquefois leur raison dans les additions que Locke fit aux *Pensées* après leur première publication. Il aimait ce livre et, dans les quatre éditions qu'il en fit lui-même, il ne manqua jamais de faire entrer ce que ses lectures ou ses observations pouvaient lui avoir fourni de digne d'attention. Il se trouvait d'ailleurs dans les meilleures conditions pour ce travail. Il vivait chez une amie, lady Masham, qui avait un fils et une fille à élever. Un Français, Pierre Coste [1], était précepteur des enfants ; il se laissa diriger dans ses fonctions par Locke, qui put ainsi accroître son fonds d'expérience. Les *Pensées* n'y perdirent rien. Sans parler des additions qu'elles reçurent, on constate en divers endroits des adoucissements aux rigueurs dont elles étaient remplies d'abord. Les domes-

[1] Le traducteur des *Pensées* mentionné plus haut.

tiques, par exemple, avaient été malmenés et accusés particulièrement d'entraver par leur perversité l'action des parents. Soit que Locke eût perdu, dans la maison de lady Masham, quelque chose de sa dureté, soit qu'il y vît des domestiques honnêtes ou des enfants insolents, il modifia ses vues sur les serviteurs et les servantes : il accusa les enfants d'user souvent envers eux de termes de mépris et de les traiter avec hauteur, comme si eux étaient d'une autre race et d'une autre espèce.

L'étroite relation qu'ont les *Pensées* avec la vie de Locke en fait l'originalité ; elles sont le fruit de son expérience et de ses méditations. Ce n'est pas à dire, pourtant, qu'il ait négligé ou dédaigné de s'informer de ce que d'autres avant lui avaient pensé et écrit sur l'éducation. Il était grand liseur, et il enregistrait les réflexions que lui suggéraient ses lectures ; mais en écrivant il n'avait pas l'habitude de recourir à ses notes ; ce que nous appellerions aujourd'hui l'indication des sources lui était inconnu. Il donne là-dessus son sentiment dans un petit traité intitulé : *De l'étude* (*Of study*) ; il pense que c'est perdre son temps et sa peine, que de s'embarrasser de l'opinion d'autrui sur des choses où la raison seule est juge, et qu'un pareil travail ne peut être qu'un prétentieux étalage de textes à toute occasion. Pour qui néanmoins possède à fond les *Pensées sur l'éducation* et les traités de pédagogie examinés dans les chapitres précédents, il ne reste point de doute sur des imitations du côté de Locke. Vivès, Eylot, Brinsley et Milton, peut-être

Ascham et Mulcaster, lui ont prêté quelque chose; c'est pourtant ce que peu de personnes remarquent. On croit plus généralement qu'il mit à contribution Montaigne. Il le lut la première fois en Hollande vers 1684. Il avait alors cinquante-deux ans, ses vues sur l'éducation étaient fixées. Le principal profit qu'il retira de sa lecture fut la satisfaction de constater que les théories qu'il avançait avaient déjà été défendues par un écrivain français renommé. De l'écrivain même, il avait une opinion peu avantageuse. Il lui reprochait d'être plein d'orgueil et de vanité, de ne chercher qu'à se divertir lui-même et à plaire aux autres, et surtout de ne pas raisonner (*he reasons not, but diverts himself and pleases others, full of pride and vanity*). Dans les *Pensées* il le nomme une seule fois, et non sans une certaine indifférence. Voulant rappeler ce qu'il avait lu dans les *Essais* concernant un savant nommé Castalio, il dit que cet érudit fut réduit à Bâle, pour ne pas mourir de faim, à fabriquer des tranchoirs (*I remember, Montaigne says in one of his Essays, that the learned Castalio was fain to make trenchers at Basle, to keep himself from starving*). Montaigne ne parle ni de Bâle ni de tranchoirs. « J'entens, dit-il, avec une grande honte de nostre siècle, qu'à nostre veüe deux très-excellens personnages en sçavoir sont morts en estat de n'avoir pas leur soul à manger : Lilius Gregorius en Italie, et Sebastianus Castalio en Allemagne. » Nous avons ici un exemple de la négligence avec laquelle Locke faisait les citations

quand il dérogeait à son habitude de n'en point faire.

Bien qu'il n'ait connu les *Essàis* que tard, l'opinion persiste qu'il s'en est inspiré. On prétend aussi qu'il doit quelque chose à Rabelais. Un Allemand, le Dr Arnstaedt, dans une brochure intitulée *François Rabelais et son traité d'éducation*, a fait de curieux rapprochements entre Rabelais, Montaigne, Locke et Rousseau. Il compte une trentaine de points de ressemblance entre Montaigne et Locke. Ce serait de la témérité, sans doute, de conclure partout à l'imitation; la conformité de doctrine ne permet pas non plus de toujours s'y refuser. Il en est de même des endroits où Locke se rencontre avec Rabelais. Les trois écrivains insistent, par exemple, sur l'éducation du corps; ils donnent le pas à l'éducation proprement dite sur l'instruction; à un savoir creux et superficiel de mots, ils substituent un savoir de choses; ils s'élèvent contre les mauvais traitements et la discipline brutale des écoles, et par une conséquence naturelle, ils préfèrent l'éducation privée à l'éducation publique; ils veulent que tout jeune homme apprenne à se servir de ses mains, soit au jardin, soit aux champs, soit à l'atelier; une éducation leur paraît imparfaite si elle n'est complétée par des voyages.

Que Locke donc ait subi l'influence de la France, cela est possible; mais que la France a subi l'influence de Locke, cela est certain. Ne parlons que de Rollin et de Rousseau.

Rollin déclare qu'il fait grand usage de Locke, et il recommande aux parents de mettre les *Pensées sur l'éducation* entre les mains du maître à qui ils confient l'éducation de leurs enfants. Ignorant l'anglais, il a dû se servir de la traduction de Coste. Nous allons mettre en présence quelques passages où l'imitation est évidente. Elle est textuelle, avec cette différence, pourtant, que le régent de rhétorique polit quelquefois le style raboteux du traducteur.

Des fantaisies chez les enfants

Locke (traduction Coste). — « Si on ne leur donnait jamais ce qu'ils auraient demandé en pleurant, ils apprendraient à s'en passer, ils n'auraient garde de criailler et de se dépiter pour se faire obéir, et ne seraient point par conséquent *la moitié* si incommodes à eux-mêmes et aux autres qu'ils le sont, pour n'avoir pas été conduits de *la même* manière dès leur première enfance. »

Rollin. — « Si on ne leur donnait jamais ce qu'ils auraient demandé en pleurant, ils apprendraient à s'en passer ; ils n'auraient garde de criailler et de se dépiter pour se faire obéir ; et *ils* ne seraient pas par conséquent si incommodes à eux-mêmes *ni* aux autres qu'ils le sont, pour n'avoir pas été conduits de cette manière dès leur première enfance. »

Du naturel des enfants

Locke (traduction Coste). — « Il ne faut pas prétendre que, sans ruiner le naturel des enfants, on

puisse changer tout à fait leur tempérament, rendre gai, par exemple, celui qui est naturellement grave et posé, ou *mélancolique* celui qui est d'un naturel vif et enjoué. Dieu a imprimé dans l'esprit des hommes certains caractères qui, peut-être comme les défauts de leur taille, peuvent être un peu redressés, mais qu'on ne saurait guère changer en d'autres tout contraires. »

Rollin. — « L'adresse... est de découvrir leurs passions et leurs inclinations dominantes, non dans la vue et dans l'espérance de changer tout à fait leur tempérament, de rendre gai par exemple celui qui est naturellement grave et posé, ou *sérieux* celui qui est d'un naturel vif et enjoué. Il en est de certains caractères, comme des défauts de la taille, qui peuvent bien être un peu redressés, mais non changés entièrement. »

Parler raison aux enfants

Locke (traduction Coste). — « Les enfants sont capables d'entendre raison dès qu'ils entendent leur langue maternelle ; et, si je ne me trompe, ils aiment à être traités en gens raisonnables plus tôt qu'on ne se l'imagine. Il faut entretenir en eux *cette espèce de fierté* et s'en servir, autant qu'il est possible, comme d'un moyen universel pour les amener où l'on veut. »

Rollin. — « Les enfants sont capables d'entendre raison plus tôt qu'on ne le pense, et ils aiment à être traités en gens raisonnables dès l'âge le plus tendre. Il faut entretenir en eux *cette bonne épi-*

nion et ce sentiment d'honneur dont ils se piquent, et s'en servir autant qu'il est possible, comme d'un moyen universel pour les amener où l'on veut. »

Des châtiments

Locke (traduction Coste). — « La voie commune et abrégée pour corriger les enfants, ce sont les châtiments et la verge, unique ressource que connaissent ou imaginent d'ordinaire ceux qui sont chargés de leur éducation... *Pour moi, je ne saurais croire qu'aucune correction soit* utile à un enfant, si la honte de souffrir pour avoir mal fait n'a plus de pouvoir sur son esprit que la peine même. »

Rollin. — « La voie commune et abrégée pour corriger les enfants, ce sont les châtiments et la verge, ressource *presque* unique que connaissent ou *emploient plusieurs* de ceux qui sont chargés de l'éducation *de la jeunesse... Il n'y a nulle apparence qu'une correction devienne* utile à un enfant, si la honte de souffrir pour avoir mal fait n'a plus de pouvoir sur son esprit que la peine même. »

On ne finirait pas de relever tous les emprunts que fait Rollin aux *Pensées sur l'éducation*. Le sixième livre du *Traité des études* en est plein. Jusqu'ici notre bon écrivain, qui se reconnaît compilateur sans déguisement, était regardé comme original précisément dans son sixième livre seul. Notre étude nous a amenés à détruire cette opinion et à rétablir la vérité. Dans sa sincérité, Rol-

lin, s'il revenait à la vie, ne ferait qu'approuver.

Jean-Jacques Rousseau y met moins de franchise. Dans la préface de l'*Emile*, il dit fièrement : « Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris; c'est sur les miennes. » S'il lui arrive de nommer Locke, c'est plus d'une fois sur le ton de l'ironie. Pourtant que d'obligations il lui a ! Voici des preuves :

Inconvénients des lits mous

Locke. — « Il faut que le lit soit dur... S'ensevelir chaque nuit dans les plumes fond et dissout le corps..... La pierre, qui provient souvent de ce qu'on enveloppe trop chaudement les reins, plusieurs autres indispositions, et celle qui est la racine de toutes, une complexion délicate et faible, sont dues en grande partie aux lits de duvet. »

Rousseau. — « Il importe d'abord de s'accoutumer à être mal couché..... Un lit mollet, où l'on s'ensevelit dans la plume ou dans l'édredon, fond et dissout le corps, pour ainsi dire. Les reins enveloppés trop chaudement s'échauffent; de là résultent souvent la pierre ou d'autres incommodités, et infailliblement une complexion délicate qui les nourrit toutes. »

Usage de l'eau froide pour laver les enfants

Locke. — « Commencez d'abord au printemps avec de l'eau tiède; prenez-la chaque fois plus froide, jusqu'à ce qu'au bout de quelques jours vous arriviez à de l'eau tout à fait froide; conti-

nuez ainsi hiver et été. Il est à remarquer ici, comme dans toute autre altération de notre train de vie ordinaire, que les changements doivent se faire doucement et par degrés insensibles. »

Rousseau. — « A mesure que les enfants se renforcent, diminuez par degrés la tiédeur de l'eau, jusqu'à ce qu'enfin vous les laviez été et hiver à l'eau froide et même glacée. Comme pour ne pas les exposer, il importe que cette diminution soit lente, successive et insensible, on peut se servir du thermomètre pour la mesurer exactement. »

On voit qu'ici Rousseau change l'expression de Locke, mais qu'il garde sa pensée. Le public pour lequel il écrivait n'avait pas besoin qu'on lui dît de se servir du thermomètre ; cet appareil vient ici comme à dessein pour donner un air moderne à une pensée qui ne devait point paraître prise à un écrivain plus ancien. L'*Emile* est plein de ces larcins ; il faut, pour les découvrir, posséder le roman dans tous ses détails et avoir beaucoup pratiqué les *Pensées sur l'éducation*.

CHAPITRE VIII

LORD CHESTERFIELD

Ses Lettres à son fils

Après la mort de Locke, ses *Pensées sur l'éducation* furent, à ce qu'il semble, moins lues par ses compatriotes que par les Français. Le seul écrivain de renom d'Angleterre qui paraisse les avoir méditées et mises à profit au XVIIIe siècle est lord Chesterfield. Dans les *Lettres* de ce seigneur à son fils, l'influence de Locke est fortement imprimée ; pourtant, il faut le dire, elle n'y a jamais été remarquée. Il y a quarante-six ans, Sainte-Beuve consacrait une de ses Causeries du lundi aux *Lettres de Chesterfield*. Si, avant d'en aborder l'examen, il avait connu les *Pensées sur l'éducation*, il se serait aperçu d'une frappante communauté d'idées. Cette parenté serait déjà une raison de faire figurer Chesterfield dans une histoire des théories pédagogiques d'Angleterre. Il y en a toutefois une plus concluante : c'est que ses *Lettres* sont en elles-mêmes un vrai traité d'éducation, un traité pratique en son genre, où il y a beaucoup à laisser, sans doute, mais aussi beaucoup à prendre. Pour les apprécier, il faut savoir ce qu'en était l'auteur

d'un côté, le destinataire de l'autre, et dans quelles circonstances elles furent écrites[1].

Philippe Dormer Stanhope, comte de Chesterfield, naquit à Londres en 1694. Il reçut sa première éducation sous la surveillance de sa grand'-mère, lady Halifax, dont le mari était alors le Mécène de l'Angleterre. Il alla compléter ses études à l'université de Cambridge, et en sortit plein de la lecture des anciens. A l'âge de vingt ans, il entreprit un tour en Europe, et s'arrêta en Hollande. Là, sous l'influence d'amis pervertis, contrariant sa propre inclination, il fit des efforts pour devenir un homme de plaisir dans le sens le plus mauvais du mot. Bien que de nature il détestât les excès du vin, il s'enivrait souvent, s'imaginant que boire était une des qualités indispensables à un jeune gentilhomme du monde. Il se plongea de même avec passion dans le jeu, et compléta le brillant caractère qu'il affectait, en jurant en guise d'ornement à sa conversation. Il passa ainsi une année dans le vice. De retour en Angleterre, il débuta à vingt et un ans dans la carrière politique, comme représentant d'un bourg du Cornouailles à la Chambre des Communes, pendant que son père siégeait à la Chambre des Lords. En 1716, il fut attaché au prince de Galles, le futur

[1] Ne pas confondre cette collection de lettres avec une autre qui a paru pour la première fois en 1890, sous le titre de *Lettres de Chesterfield à son filleul et successeur*, et qui paraît avoir peu de valeur (*Letters of Philip Dormer, Fourth Earl of Chesterfield, to his Godson and Successor, Edited from the original by the Earl of Carnarvon. Oxford. Clarendon Press*, 1890.)

Georges II, en qualité de gentilhomme de la Chambre. Dix ans après, son père étant mort, il lui succéda dans la Chambre des Lords, et obtint dans cette assemblée, par son éloquence plus brillante que solide, un succès qu'il avait en vain cherché dans l'autre. Dans l'intervalle, il était allé faire un voyage à Paris, où il s'était lié avec les principaux écrivains en vue. Il avait surtout fréquenté Voltaire et Montesquieu, qui devinrent ses hôtes quand ils allèrent en Angleterre. Il aima toute sa vie les liaisons illustres ; au nombre de ses amis étaient la plupart des grands personnages de son siècle, y compris Frédéric II. En Angleterre même, il donnait le ton au temps des Pope, des Swift, des Bolingbroke, « un temps où, dit Macaulay, pour donner le ton, il ne suffisait pas d'être sot et arrogant ». Sous Georges II, il occupa de hautes situations, soit comme ambassadeur en Hollande, soit comme lord lieutenant d'Irlande, soit comme principal secrétaire du roi. Il s'attira néanmoins quelques disgrâces par son opposition à la politique de Robert Walpole. En 1748, il renonça à la vie publique et cultiva les lettres. Bien que sa santé fût ébranlée, il continua de fréquenter la société élégante de Londres. A l'instar de son aïeul, il se fit le protecteur des écrivains. Dans ce rôle, il n'eut pas que des satisfactions. Comme il y voyait son propre intérêt plus que celui des hommes de lettres, il accordait ses faveurs plutôt à ceux qui avaient déjà la gloire et pouvaient la donner, qu'à ceux qui étaient encore

à la chercher. Le procédé ne lui réussit pas toujours; une fois au moins il lui arriva de payer cher son égoïsme. C'était en 1755, Samuel Johnson allait finir son dictionnaire de la langue anglaise. Sept ans auparavant, il en avait adressé le prospectus à Chesterfield, mais il était resté sans obtenir de lui les encouragements auxquels il croyait avoir droit. Quand l'œuvre fut prête à paraître, Chesterfield songea à se la faire dédier. Il la fit valoir dans deux articles insérés dans *The World* (*Le Monde*). Johnson ne vit dans ces *papers* qu'une louange creuse et fausse, et il écrivit au comte une lettre d'indignation devenue aussi célèbre que le dictionnaire qui en fut l'occasion. A en croire Boswell, le biographe de Johnson, Chesterfield affecta de ne pas se trouver piqué. On peut croire que son air d'indifférence n'était qu'un spécimen de cette dissimulation qu'il cherchait, comme cela se verra plus loin, à inculquer à son fils pour la conduite de sa vie.

Depuis le temps de sa retraite des affaires publiques jusqu'à sa mort, en 1773, Chesterfield eut une existence monotone et triste. A la faiblesse générale de sa santé s'ajouta la surdité. Dans le silence et la solitude, sa correspondance continua d'être active ; mais elle se remplit de détails sans intérêt sur ses infirmités et sur les remèdes pour les guérir. Il est resté de lui quelques discours, des papiers d'Etat, des essais littéraires et d'autres mélanges que personne ne lit plus. Sa renommée littéraire lui vient tout entière de ses *Lettres à son*

fils. S'il mérite une place dans l'histoire de la littérature anglaise, c'est comme écrivain pédagogique.

Il avait épousé, en 1733, une fille naturelle de Georges II, Melosina de Schulenberg, comtesse de Walsingham. Il avait pensé obtenir de ce mariage la richesse et l'avancement ; il n'en eut rien, pas même un enfant. Il était à la vérité déjà père alors. Pendant son ambassade en Hollande, il avait eu, en 1732, d'une Française, Mme Du Bouchet, un fils illégitime, Philippe Stanhope, celui à qui furent adressées les fameuses lettres. En admettant qu'il n'eut pas le sens moral assez perverti pour ne pas voir dans la naissance de cet enfant la conséquence d'une faute, il faut dire à son honneur qu'il répara cette faute autant qu'il le put. Non seulement il reconnut l'enfant, mais il veilla à son éducation avec un soin dont on trouve peu d'exemples chez les meilleurs pères. Il lui donna de bons maîtres, et le mit quelques années à l'école de Westminster, depuis longtemps en renom parmi les *grammar schools*. Quand l'enfant lui parut assez familiarisé avec les lettres anciennes, il le fit voyager sous la conduite d'un précepteur. Son ambition était de le voir devenir ce qu'il était lui-même, un homme de cour, un orateur au Parlement et un diplomate.

Après diverses pérégrinations, le jeune Stanhope alla prendre ses quartiers à Leipzig, où il suivit un cours d'étude sur le droit public de l'Empire, *jus publicum Imperii*. De là il se rendit à Berlin, probablement recommandé par son père à Frédé-

ric II, à l'Italien Algarotti, chambellan du roi, et au Français Maupertuis, président de l'Académie de Berlin. Après l'Allemagne et la Prusse, il visita l'Autriche et l'Italie, toujours suivi des conseils de son père sur les moyens de retirer de ses voyages le plus de profit possible. A Rome il trouva un bon accueil et toutes les occasions de perfectionner son goût. Il avait des connaissances solides et savait apprécier une œuvre d'art, ancienne ou moderne; c'était de plus un cœur sensible et honnête. Ce qui lui manquait, c'étaient les manières aisées de l'homme du monde, telles que les comprenait son père. Il négligeait même sa toilette au point qu'à Rome un de ses amis, pour le forcer de renouveler ses habits, crut bien faire de lui déchirer ceux qu'il portait. Chesterfield avait compté, pour le dégrossir, sur les dames de Berlin, de Venise et de Rome. Déçu dans ses espérances, il l'envoya à Paris. Là Stanhope trouva une société spirituelle et raffinée, où l'introduisirent les amis de son père. La frivolité, la légèreté, la corruption même de cette société devaient servir à le polir. Il n'en fut rien. Le jeune voyageur retourna en Angleterre plus propre à la vie privée qu'à celle de la cour, du parlement et de la diplomatie.

Poussé malgré lui, par l'argent et le crédit de son père, vers la Chambre des Communes, il y entra et alla même jusqu'à essayer d'y parler. Dans sa timidité, il fut forcé de s'arrêter et de recourir à ses notes. Il ne renouvela plus la tenta-

tive. Alors Chesterfield le fit envoyer en qualité de ministre successivement à Hambourg, à Munich et à Dresde. Il le guida par ses lettres dans la vie diplomatique comme il l'avait guidé dans celle d'homme du monde. Ce ne fut pas avec plus de succès. Stanhope ne brilla pas dans sa nouvelle carrière. Il retourna chez lui dégoûté et malade. Vieillard avant le temps, il essaya de se rajeunir à Spa ; son père s'était retiré à Bath. De ces deux villes ils entretinrent leur correspondance jusqu'à ce qu'en 1768 Stanhope alla finir ses jours à Montpellier, à l'âge de trente-six ans.

La nouvelle de sa mort fut accompagnée d'une révélation : il avait contracté un mariage qu'il avait tenu caché à son père, et il laissait deux enfants. On a prétendu que Chesterfield, malgré une mésalliance qu'il aurait condamnée, s'occupa généreusement d'eux et de leur mère. Les faits paraissent dire le contraire ; ils se rattachent aux fameuses *Lettres*.

Le vieux comte savait que lady Stanhope en avait toute la collection ; il les lui redemanda, jugeant avec raison que plusieurs prêchaient une morale trop relâchée pour ne pas compromettre sa réputation, si elles venaient à être publiées. Lady Stanhope les lui rendit, mais elle en garda copie. En 1774, une année après sa mort, elle les fit imprimer, autant dans l'intention, dit-on, de se venger de ses procédés trop peu courtois envers elle, que pour se faire de l'argent. A ce dernier point de vue le succès dépassa son attente. La

propriété littéraire lui fut payée 1.500 livres sterling (37.500 francs) ; cinq éditions furent enlevées en douze mois. Cette vente rapide n'avait rien d'étonnant. C'étaient les lettres d'un homme d'Etat, d'un bel esprit qui avait fait beaucoup parler de lui, et qu'on était depuis longtemps habitué, dit Johnson, à entendre *virûm volitare per ora.* La réputation de Chesterfield fut couverte d'une tache que rien n'effaça. Ce fut encore Johnson qui marqua du fer rouge le père immoral, comme il avait marqué l'égoïste Mécène. « Ses *Lettres*, dit-il, enseignent la morale d'une prostituée (*a whore*) et les manières d'un maître à danser. »

Ce jugement, dicté par une austérité sincère, est juste à certains égards, mais il est exclusif. Les *Lettres* de Chesterfield ne peuvent pas être défendues de l'accusation d'encourager en plus d'un endroit les vices les plus funestes à la société, et de recommander, avec une préoccupation exagérée, une perpétuelle attention à l'élégance extérieure et aux manières; mais il n'y est pas question seulement de formules de politesse et de galanteries. Dans leur ensemble, elles contiennent beaucoup de bons préceptes exprimés de la façon la plus heureuse. Elles sont, prises de leur bon côté, un cours d'éducation qui commence avec les premières instructions adaptées à la capacité de l'enfance, et qui s'élève graduellement par les exhortations destinées à sauvegarder la jeunesse et à prémunir contre les faux pas l'âge mûr lui-même. Les théo-

ries n'y sont point essayées, comme chez Rousseau, par exemple, sur un élève imaginaire ; elles sont directement appliquées à un sujet vivant.

Chesterfield pensait beaucoup à son fils. « Quelque chose que je voie ou que j'entende, lui écrivait-il, je me demande tout d'abord si cela peut, d'une façon ou d'une autre, vous être utile. » (Lettre du 18 novembre 1748.) Dans ses lectures, il prenait note des passages qui se rapportaient à ses préoccupations de père. Les ouvrages spéciaux étaient l'objet d'un examen attentif ; il y marquait ce qui lui paraissait digne d'attention, et les envoyait à son fils avec un avis sur la façon dont il pouvait en faire son profit. Il fit ainsi des *Maximes* de La Rochefoucauld et des *Caractères* de La Bruyère. « Si vous lisez le matin, lui dit-il, quelques maximes de La Rochefoucauld, considérez-les, examinez-les bien, et comparez-les avec les caractères réels que vous trouvez le soir. Lisez La Bruyère le matin et voyez, le soir, si les portraits sont ressemblants. » (Lettre du 6 juin 1751.)

Parmi les livres favoris de Chesterfield étaient les *Pensées sur l'éducation* de Locke. Il était heureux, lui, l'homme du monde, de se rencontrer avec un philosophe d'une vie retirée, sur l'importance des bonnes manières dans l'éducation d'un gentleman. Dans une lettre où il annonce l'envoi à Stanhope des *Pensées*, il s'exprime ainsi : « Pour vous montrer qu'un homme très sage, un philosophe qui vivait dans la retraite, pense sur ce sujet comme moi qui ai toujours vécu dans le

monde, je vous envoie, par M. Eliot, le fameux livre de M. Locke sur l'éducation; vous y trouverez l'importance qu'il donne aux grâces en les appelant avec beaucoup de vérité le savoir-vivre. J'ai marqué tous les endroits dignes de votre attention. » (Lettre du 18 novembre 1748). Chesterfield possédait ce livre à fond. Les endroits qu'il dut y marquer et dont il s'inspira lui-même sont si nombreux, qu'en relever un certain nombre, en procédant par comparaison, nous paraît un premier moyen d'étudier et d'apprécier les *Lettres*.

Locke déclare dès le début que, sans le secours de l'éducation, peu d'hommes arriveraient à remplir dignement leur destinée; la nature lui paraît insuffisante : « J'avoue, dit-il, qu'il y a des gens dont le corps et l'esprit sont naturellement si vigoureux et si bien constitués, qu'ils n'ont pas grand besoin du secours d'autrui..... Mais les exemples de ce genre sont rares. » Chesterfield part du même principe, et presque dans les mêmes termes : « Quelquefois des génies ont surgi par la force de la nature, sans le secours de l'éducation; mais ces exemples sont trop rares pour qu'on puisse s'y fier. » (Lettre du 1er avril 1748.)

Locke se sert de l'exemple des gens du peuple pour caractériser la tenue embarrassée de l'homme qui n'a pas l'habitude du monde : « On voit souvent chez ces gens, et surtout chez les enfants, une honte rustique devant les étrangers ou les personnes qui sont au-dessus d'eux. Le désordre paraît dans leurs pensées, dans leurs paroles,

dans leurs regards. Ils se déconcertent à ce point dans leur confusion, qu'ils sont incapables de faire quoi que ce soit, ou du moins avec cette liberté, cette grâce qui plaît et les rend agréables. » Chesterfield emprunte le passage et le présente ainsi dans une lettre écrite en français : « Un bourgeois ou un campagnard a honte quand il se présente dans une compagnie ; il est embarrassé et ne sait que faire de ses mains, se démonte quand on lui parle et ne répond qu'avec embarras, et presqu'en bégayant. » (29 octobre 1739.)

Pour marquer le prix que les manières polies donnent aux bonnes qualités et au talent, Locke a recours à l'éclat du diamant : « Une personne désireuse de paraître avec avantage ne se contente point de diamants bruts et ne les porte pas dans cet état. C'est seulement quand ils sont polis et montés qu'ils donnent du lustre. Les bonnes qualités sont la richesse essentielle de l'esprit, mais c'est la politesse qui les fait valoir ; et celui qui veut plaire doit donner à ses actions la beauté aussi bien que la force. » Chesterfield se sert de la même comparaison : « Un diamant brut a sa valeur intrinsèque ; mais, avant d'être poli, il n'est d'aucun usage, et personne ne le recherche ni ne le porte. Son grand lustre, il est vrai, vient de sa solidité et de la forte cohésion de ses parties ; mais sans le dernier poli il resterait toujours un minéral terne et brut dans le cabinet de quelques curieux collectionneurs. J'espère que vous avez cette solidité et cette cohésion des parties ; prenez à présent autant de peine

pour avoir le lustre[1]. » (Lettre du 6 juillet 1749.)

Locke conseille au jeune homme de noter ses dépenses et d'avoir pour ses petites affaires une comptabilité à lui, afin de savoir toujours où il en est. En même temps, il l'engage à n'être pas trop minutieux : « Lorsque mon jeune maître sera devenu assez habile pour tenir des comptes, il ne sera peut-être pas mauvais, de la part de son père, d'exiger qu'il inscrive tout ce qui concerne ses intérêts. Je ne voudrais pas pourtant qu'il notât en détail chaque pinte de vin qu'il boit, ni chaque pièce d'argent qu'il met au jeu ; le nom général de dépenses suffirait pour ces choses. » Chesterfield trouve l'avis sage et le copie : « Tenez compte dans un livre de tout ce que vous recevez et de tout ce que vous payez... Je n'entends pas que vous inscriviez chaque schelling ou chaque demi-couronne que vous dépensez pour cabriolets, opéras, etc. Le travail ne vaudrait ni le temps ni l'encre qu'il coûterait ; laissez de telles minuties à des sots, ménagers de bouts de chandelle. »

S'il y a de l'intérêt à rechercher la conformité de pensée de Locke et de Chesterfield, il peut être curieux également de relever chez les deux la différence de style. Locke s'exprime en philosophe, en théoricien ; ce qu'il dit n'a qu'un caractère de généralité. Chesterfield s'empare de ses principes, mais, au lieu de les présenter d'une manière vague, il les

[1] Rollin, déjà avant Chesterfield, avait pris cette comparaison à Locke : « Un diamant brut ne saurait servir d'ornement ; il faut le polir pour le faire paraître avec avantage. »

adapte aux circonstances mêmes où se trouve son fils. Par exemple, en parlant du succès que dans le monde assurent les bonnes manières, Locke dit qu'elles contribueront plus à l'avancement d'un jeune homme que toutes les connaissances qu'il aura acquises. Sous cette forme abstraite, la pensée manque de précision. Chesterfield la revêt de netteté en la rendant concrète : « Si à votre mérite et à vos connaissances vous ajoutez l'art de plaire, vous pourrez très probablement arriver avec le temps à être secrétaire d'Etat; mais, croyez-en ma parole, avec deux fois plus de mérite et de savoir, sans l'art de plaire, vous pourrez au plus prétendre au *poste important* de résident à Hambourg ou à Ratisbonne. » (Lettre du 6 juin 1751.)

Locke prend en ces termes la défense des domestiques contre l'arrogance de leurs jeunes maîtres : « Il n'est pas rare d'observer, dans les bonnes familles, que les enfants parlent aux domestiques de la maison en termes hautains et pleins de mépris, et les traitent comme s'ils étaient d'une autre race et d'une espèce inférieure à la leur. Que cette insolence leur soit inspirée ou par le mauvais exemple, ou par les avantages de la fortune, ou par leur vanité naturelle, il faut la prévenir ou l'extirper, et y substituer une conduite douce, courtoise et affable envers les hommes d'un rang inférieur. » Chesterfield partage l'avis, mais il le rend plus frappant en remplaçant la forme abstraite par une forme concrète : « Il faut les traiter (les gens au-dessous de soi) avec bonté et avec

douceur. Nous sommes tous de la même espèce, et il n'y a d'autre distinction que celle que le sort a faite ; par exemple, votre valet et Lisette seraient vos égaux s'ils étaient aussi riches que vous ; mais, étant plus pauvres, ils sont obligés de vous servir ; par conséquent, vous ne devez pas ajouter à leur malheur en les insultant ou en les maltraitant ; et si votre sort est meilleur que le leur, vous devez en remercier Dieu, sans les mépriser ou en être glorieux vous-même. » (Lettre du mois de septembre 1739, en français.)

Locke est d'avis que les enfants s'exercent à écrire des lettres dès qu'ils disposent d'un style passable. Il appuie son conseil de bonnes raisons, et l'accompagne de préceptes sur l'art épistolaire. Ce sont des théories ; Chesterfield y joint la pratique : « Il faut seulement penser, écrit-il à son fils âgé de sept à huit ans, ce que vous me diriez si vous étiez avec moi, et puis l'écrire tout simplement, comme si vous me parliez. Je suppose donc que vous m'écrirez une lettre tout seul, et je m'imagine qu'elle serait à peu près en ces termes :

Mon cher papa,

J'ai été chez Monsieur Maittaire ce matin, où j'ai fort bien traduit de l'Anglais en Latin et du Latin en Anglais, si bien qu'il a écrit à la fin : *Optimè*. J'ai aussi répété un verbe grec assez bien. Après cela j'ai couru chez moi comme un petit diable, et j'ai joué jusqu'à dîner ; mais alors l'affaire devint sérieuse, et j'ai mangé comme un

loup, à quoi vous voyez que je me porte bien. Adieu.

Eh bien! voici une très bonne lettre, et pourtant très facile à écrire, parce qu'elle est toute naturelle. Tâchez donc de m'écrire quelquefois de votre chef. » (Lettre du mois de septembre 1739, en français.)

Locke insiste longuement sur les inconvénients qui résultent pour un gentleman anglais de l'ignorance de la précision des termes et de l'exactitude des constructions dans la langue maternelle ; mais il ne donne point d'exemple. Chesterfield unit l'exemple au précepte. « Un orateur de la Chambre des Communes, défendant un gentleman qui était sous le coup d'une censure, vint à dire qu'il était plus exposé (*more liable*) à recevoir des remercîments et une récompense, qu'à être réprimandé. Vous savez, je présume, qu'*exposé à* (*liable*) ne peut jamais être employé dans un sens favorable. » (Lettre du 24 novembre 1749.)

On sent combien les traits de ce genre, les exemples, les petits faits dont sont remplies les *Lettres* de Chesterfield leur donnent d'attrait ; ils en rendent la lecture facile et attachante, d'autant plus qu'ils sont exprimés dans un style léger et dégagé, qui contraste avec la langue souvent lourde et traînante de Locke.

Les détails dans lesquels nous ont permis d'entrer les rapprochements entre Locke et Chesterfield suffiraient pour montrer combien est vaste le plan d'éducation des *Lettres* qui nous occupent.

Il ne se borne pas, comme le veut Johnson, à donner au jeune Stanhope les manières d'un maître à danser. Il ne suppose pas non plus, comme l'affirme Sainte-Beuve, que Chesterfield, avant de le tracer, avait déjà pourvu aux parties plus solides de l'éducation, et qu'il n'avait plus en vue que la grâce des manières et l'agrément à tout prix. Les trois premières lettres ne portent point de date, mais la quatrième est du 19 juin 1738. L'enfant avait alors six ans ; son éducation était à faire à tous les points de vue. Chesterfield n'en néglige aucun : l'histoire, la géographie, la grammaire, les langues anciennes et modernes, la poésie, l'éloquence, le droit l'occupent tour à tour ; mais à ses yeux, sans les bonnes manières, toutes les connaissances et tous les talents sont inutiles à un homme qui veut se pousser dans le monde ; de là l'importance qu'il leur donne. Malheureusement, il devient un conseiller dangereux quand il touche à leur nature et aux moyens de les acquérir. En père tendre et intelligent, il devrait sentir et comprendre que ni la dissimulation, ni l'hypocrisie, ni l'immoralité n'en sont l'essence ; et pourtant, dans l'espoir de faire faire à son enfant plus vite et plus sûrement son chemin, il lui instille ces vices. Dans ses conseils corrupteurs, à la vérité, il ne va pas toujours droit au but ; il use de détours, il se fait casuiste, il prend des apparences d'honnêteté.

Le 8 janvier 1750, dans une magnifique lettre, il s'élève avec force contre le mensonge ; il le montre suivi de plus d'infamie et de dommage

qu'aucun autre vice; il l'appelle le seul art de ceux qui sont dépourvus de talent, le seul refuge des esprits de bas étage. En même temps il condamne la simulation et la dissimulation, invoquant l'autorité de Bacon pour prouver que ce sont les politiques faibles, et non les hommes à l'âme forte et à l'esprit solide, qui y ont recours; mais il oublie que, le 22 mai 1749, il avait recommandé l'une et l'autre au jeune Stanhope : « On dit depuis longtemps : *Qui nescit dissimulare, nescit regnare.* Je vais plus loin, et je dis que sans dissimulation on ne saurait conduire aucune affaire du monde... C'est pour gagner l'amitié des femmes que la dissimulation est très souvent nécessaire; avec elles la simulation même est quelquefois permise; cela leur plaît. cela vous sert et ne fait de mal à personne. » Machiavel n'eût pas trouvé mieux.

En matière de religion, les avis sont les mêmes. Chesterfield commence par inspirer à son fils l'indifférence ou le scepticisme en tout ce qui concerne les cultes, leurs ministres et leurs chefs : « Chaque secte croit que ses pratiques sont les meilleures, et je ne connais point de juge infaillible en ce monde pour décider cette question. » (Lettre du 16 février 1748.) — « Les gens d'Eglise ne diffèrent point des autres gens ; pour porter une robe noire, ils ne sont meilleurs, ni pires. » (Lettre du 5 avril 1746.) — « Luther enrageait de ce que son ordre et, par conséquent, lui-même n'avaient pas le privilège exclusif de vendre les indulgences... Il avait pour le moins acquiescé aux abus, à la cor-

ruption et à l'idolâtrie de l'Église de Rome, aussi longtemps qu'on n'avait pas touché à ce qu'il appelait les droits, c'est-à-dire le profit de son ordre. » (Lettre du 26 avril 1848.) — « Le pape est un vieux fourbe... Les catholiques croient qu'il est infaillible, c'est-à-dire qu'il ne peut se tromper, que tout ce qu'il dit est vrai, et tout ce qu'il fait est bien... La folie et la superstition d'un côté, l'ambition et l'artifice du clergé de l'autre, l'ont fait ce qu'il est, c'est-à-dire un prince considérable et le chef de l'Eglise catholique. » (Lettre de 1741 ou de 1742, sans date précise et en français.)

Libre à Chesterfield, affranchi de toute croyance, de dénigrer Luther et le pape, d'apprendre à son fils à se moquer de toutes les religions ; mais écoutez l'hypocrite : Stanhope ne devra pas manquer d'afficher des apparences de religion (*appearances of religion*) ; il tiendra « pour certain que tout homme qui passe pour n'avoir point de religion est regardé de mauvais œil et perd toute confiance, malgré les pompeuses épithètes qu'il peut prendre d'esprit fort, de libre penseur ou de philosophe moral ; et un sage athée (s'il en est), pour son profit et pour son rôle dans ce monde, prétendra du moins avoir quelque religion. » (Lettre du 8 janvier 1750.) Avant de quitter Rome, Stanhope cherchera quelqu'un qui puisse le présenter au pape, à celui que depuis longtemps il a appris à regarder comme un *vieux fourbe*, et sans hésiter il lui baisera la pantoufle (*and*, *without hesitation*, *kiss his slipper*. (Lettre du 19 mars 1750).

Étrange spectacle que celui d'un père enseignant à son fils la feinte, la flagornerie, le pharisaïsme ! Ce n'est rien pourtant en comparaison de la corruption des mœurs à laquelle, sous prétexte de bonnes manières, il cherche à le former. Dans une lettre du 8 novembre 1750, quand Stanhope n'a pas encore dix-neuf ans, son père, après avoir parlé des compagnies à fuir, passe aux femmes. « Je vais parler maintenant d'un autre point tout à fait matériel : j'entends les femmes. » La suite, on la devine. Dans une autre lettre, du 15 avril 1751, jugeant que le jeune homme pourrait respecter par timidité le lien conjugal d'une certaine Parisienne, du nom de M[me] de Blot, il cherche à triompher de son irrésolution. Le 15 juin, il lui envoie pour elle d'Angleterre une pièce d'étoffe d'Angora..... Nous respectons trop notre plume pour en laisser tomber les termes dont se sert Chesterfield. Son exemple, croyons-nous, est unique. Rousseau, malgré sa dépravation, ne pensait pas que le vice pût rendre un jeune homme aimable ; c'est à l'innocence qu'il reconnaissait cette vertu : « Oui, je le soutiens, et je ne crains point d'être démenti par l'expérience, un enfant qui n'est pas mal né, et qui a conservé jusqu'à vingt ans son innocence, est à cet âge le plus généreux, le meilleur, le plus aimant et le plus aimable des hommes. »

Nous avons cru bien faire de signaler le côté licencieux des *Lettres* de Chesterfield. Nous n'en apprécions pas moins la quantité d'excellents prin-

cipes pédagogiques qu'elles renferment. Chez nous, elles ne sont pas assez connues; on les nomme plutôt qu'on ne les lit. En Angleterre, elles n'ont jamais disparu du marché littéraire, et il y a encore des vieillards qui doivent les fondements de leur savoir à un usage judicieux des leçons qu'elles renferment. Aujourd'hui elles sont lues pour leur style seulement. Les Anglais ont cessé de se soucier des leçons d'un tuteur à son écolier : « *Who cares to read the lessons of a tutor to a schoolboy?* » lit-on dans un article de fond sur Chesterfield publié par la *Revue d'Édimbourg* en avril 1890. On ne peut pas mieux exprimer le dédain d'un peuple pour l'histoire de ses théories sur l'éducation.

DEUXIÈME PARTIE

LES ÉCOLES

CHAPITRE PREMIER

LES ÉCOLES EN ANGLETERRE ET EN IRLANDE AVANT LA CONQUÊTE DES NORMANDS

« Loin vers le nord, dit Newman [1], au-dessus du continent de l'Europe, s'étendent deux îles sœurs, d'une grande étendue, heureuses par leur sol et leur climat, belles par l'aspect du pays. La nature et la religion les avaient jointes; les passions humaines, hélas! devaient les séparer. Elles étaient si éloignées de tout ennemi étranger, que l'une ne fut jamais atteinte par les barbares, et que la vague solitaire de leur invasion qui passa sur l'autre ne fut suivie d'une seconde qu'après plusieurs siècles d'intervalle. En ces jours, la plus grande se nommait Bretagne, la plus petite Hibernie. Celle-ci était le siège d'une Eglise florissante, où abondaient les fruits de la sainteté, de la science et du zèle; celle-là, du moins dans sa partie méridionale, avait fait partie de l'Empire,

[1] *Rise and Progress of Universities.*

et avait reçu sa civilisation avec le christianisme; mais elle avait été finalement occupée, après l'extermination de sa population, par l'aile droite de l'armée barbare qui couvrait l'Europe. »

C'est l'histoire des écoles primitives de ces deux îles que nous allons esquisser dans ce chapitre; elle est intimement unie à l'histoire de leur état social, politique et religieux; l'une ne pourrait se comprendre sans l'autre.

Et d'abord les écoles de la Bretagne. Sur les conditions dans lesquelles s'y donnait l'instruction sous la domination romaine, on ne peut faire que des conjectures. Les habitants, vaincus et soumis au premier siècle de notre ère, étaient devenus chrétiens au second et au troisième. Lorsque, en 411, Honorius retira ses légions pour les opposer aux barbares, les Calédoniens d'abord, les Angles et les Saxons ensuite, détruisirent les églises avec les établissements où s'étaient formés les moines et les prêtres, et où le peuple avait reçu les notions élémentaires de la religion. Le paganisme germain se substitua au christianisme. Toute trace de civilisation et d'instruction disparut. La terre anglo-saxonne devint ce qu'au temps de César et de Cicéron avait été la terre bretonne, un marché d'esclaves. Aux marchands venus du continent, les nouveaux habitants vendaient non seulement des vaincus et des captifs, mais encore leurs parents, leurs fils et leurs filles. L'exposition en vente dans le Forum de quelques-uns de ces malheureux emmenés jusqu'à Rome devint l'occasion

de la régénération du pays, de la fondation d'écoles qui devaient jeter, pendant deux cents ans, le plus vif éclat, et, après un temps aussi long de décadence et d'obscurité, briller de nouveau d'une lumière non moins vive.

C'était vers l'an 587, sous le pontificat de Pélage II ; le riche abbé Grégoire, qui avait changé en monastère le palais de son père, voisin du Forum, se trouvait parmi les spectateurs qu'attirait le marché d'hommes. A la vue de jeunes esclaves dont le teint blanc et les cheveux blonds trahissaient une race du Nord, il s'informa de leur patrie, et apprit qu'ils étaient *Angles*, nés en Bretagne. Jouant sur le mot : « *Bene Angli quasi angeli*, s'écria-t-il, *quia et angelicos vultus habent.* » Il racheta ces enfants et les éleva dans son monastère. Dès lors il forma le projet de convertir les Anglo-Saxons. Il aurait voulu lui-même le réaliser en personne ; mais élu pape, il chargea de l'œuvre le prieur de son monastère de Saint-André au mont Cœlius, l'abbé Augustin. Le missionnaire partit avec quarante compagnons, et débarqua avec eux, en 597, à l'endroit même où avaient pris terre César et le Saxon Hengist. La conversion qui commença alors réussit si bien et se continua avec tant de succès, qu'en moins de cent ans elle devait être achevée. Les écoles en furent, après les églises, le principal facteur et le principal résultat.

Augustin était bénédictin. Il porta en Angleterre la règle de son ordre. A côté des exercices de

piété et du travail manuel, elle prescrivait le travail littéraire ; elle laissait aux religieux quatre heures par jour pour la lecture, c'est-à-dire pour l'étude. Elle contribua, plus que toute autre institution, au développement de l'enseignement et de la science que comportait la société chrétienne une fois constituée. Augustin fonda le monastère de Cantorbéry, et y érigea une école qui devint célèbre. Lui et ses successeurs créèrent des centres d'instruction en d'autres endroits, jusqu'à l'arrivée de Théodore et d'Adrien, qui devinrent, dans la deuxième moitié du VIIe siècle, de nouveaux patrons de l'éducation en Angleterre. Ces deux missionnaires de la foi et de la science doivent nous arrêter un instant.

Les colonies grecques de la Syrie et de l'Asie Mineure, et les établissements romains sur la côte d'Afrique avaient eu, presque dès leur première formation, des écoles florissantes. A mesure que les Arabes s'en emparèrent, maîtres et élèves se retirèrent en Italie. Dans un couvent près de Naples, vivait un Africain du nom d'Adrien, et à Rome, un Asiatique, Théodore, de Tarse en Cilicie. L'un et l'autre étaient connus par leur science classique et ecclésiastique. Le pape Vitalien se servit d'eux pour rafraîchir l'enseignement des écoles anglo-saxonnes. En 668, il les envoya en Bretagne, Théodore avec le titre d'archevêque de Cantorbéry et primat de toute l'Eglise du pays, et Adrien avec celui de supérieur de la grande abbaye de Cantorbéry. Le Northumbrien Benoît

Biscop, qui se trouvait à Rome lors de leur départ, leur servit de guide à travers la Gaule, et devint un moment supérieur de l'abbaye de Cantorbéry. Sur l'ordre du pape, il céda la place à Adrien et se retira plus au nord, pour fonder l'église et le monastère de Wearmouth, à l'embouchure de la Wear. Il devint le grand bibliothécaire d'Angleterre. Toujours par voies et par chemins, il fit, outre ses autres pérégrinations, six voyages à Rome pour y chercher des livres. Il dota d'une bibliothèque le monastère de Wearmouth, sa propre création, et d'une autre celui d'Yarrow, que le roi Egfrid fonda pour lui. Quant à Théodore, à peine eut-il pris possession du siège métropolitain, que, malgré ses soixante-dix-sept ans, accompagné de l'abbé Adrien, il se mit à parcourir toutes les provinces de la Bretagne déjà occupées par les Anglo-Saxons. Par la fondation de nouveaux monastères, il sema les écoles sur son passage ; car tout monastère était une école, et ces deux mots furent presque toujours synonymes : *omnia cœnobia erant gymnasia, et omnia gymnasia, cœnobia.* Il avait apporté d'Asie un Homère qu'il lisait sans cesse. Lui et Adrien amenèrent leurs disciples à se servir du grec et du latin aussi facilement que de leur langue maternelle.

Parmi les écoles du temps de Théodore, celle d'York fut une des plus importantes ; ses traditions y furent continuées par l'évêque Egbert (732-766) ; celles de Benoît Biscop le furent à Wearmouth et à Yarrow par Bède. Ce dernier, dans son

Histoire ecclésiastique du peuple anglais, nous donne sur les écoles du temps des renseignements précieux. La vie, loin d'y avoir eu ce caractère austère ou sombre qu'on se plaît à prêter à l'éducation monacale, semble y avoir été agréable et gaie. Des jeunes gens laïques s'y trouvaient mêlés aux jeunes gens ecclésiastiques, et y cherchaient l'instruction qu'ailleurs personne ne pouvait leur donner. En dehors du clergé, en effet, et l'on peut dire en dehors du clergé régulier, il n'y avait point de maîtres. Ce mélange de l'élément laïque et de l'élément ecclésiastique comportait de l'entrain, de l'animation ; Bède en rend témoignage par des faits. En voici un.

Jean de Beverley, disciple de Théodore, et successivement évêque à Hexham et à York (686-718), instruisait un groupe d'élèves composé de futurs moines et de fils de famille destinés à vivre dans le monde. Il avait l'habitude de se faire suivre d'eux à cheval dans ses tournées pastorales. Lorsqu'ils se trouvaient en rase campagne, ils profitaient de l'occasion pour se provoquer à la course. L'un d'eux, qui devint dans la suite abbé de Tynemouth, raconta lui-même à Bède comment un jour ces jeunes gens, surtout les laïques (*maxime laïci*), arrivés dans une vaste plaine, demandèrent à l'évêque de mettre leurs chevaux à l'épreuve. Lui-même, attaché à la personne du prélat, devait s'abstenir de prendre part au jeu. Il n'eut pas la force de se retenir. Sa bête s'emporta, passa en un endroit inégal, fit un saut et le jeta par terre avec

une telle violence qu'il en fut étourdi. Il se cassa un pouce, eut une fente à la tête et vomit du sang. L'évêque lui-même se fit son chirurgien et son garde-malade. Ce trait, où paraît le goût des exercices violents, inhérent dès lors comme encore aujourd'hui à la race anglo-saxonne, a inspiré une belle page à Montalembert : « L'élan joyeux de ces jeunes cavaliers, leurs efforts auprès de l'évêque pour obtenir la permission de courir sous ses yeux, son consentement enfin arraché, mais à la condition de garder auprès de lui celui des jeunes gens qu'il aimait le plus ; l'impossibilité où se trouve ce favori de résister à l'impulsion, à l'exemple de ses camarades ; sa course à fond de train pour rejoindre les autres, son accident, son évanouissement, puis la tendre anxiété du bon prélat, les soins qu'il prodigue au jeune imprudent en passant toute la nuit en prières auprès de lui, jusqu'à ce qu'enfin le moribond ouvre les yeux et dit : *Je vous reconnais, vous êtes mon évêque que j'aime ;* — tout cela forme un des tableaux les plus complets et les plus attrayants, parmi ceux qui abondent dans les pages du grand écrivain monastique. »

Il est digne de remarque que le prélat en jeu ici avait lui-même conféré le diaconat et la prêtrise au vénérable Bède.

Aux écoles de Cantorbéry, d'York, de Wearmouth et d'Yarrow, il faut ajouter celles de Saint-Albans, de Croyland, de Glastonbury, de Malmesbury, et beaucoup d'autres. Elles arrivèrent à

leur apogée au VIIIe siècle. Les écoliers y venaient de toute part, « comme des abeilles à la ruche », dit Aldhelm. Saint Benoît n'avait pas fixé d'âge pour leur entrée. Il y a des exemples d'enfants reçus dès cinq ans. Dans une Vie de saint Thomas d'Aquin en vers, il est dit que ses parents l'envoyèrent à cet âge aux moines de Cassin pour étudier les lettres :

« ... ætatis quintum cum venit ad annum,
Literulas, pietate simul, misere parentes
Cassinis puerum monachis hunc esse docendum. »

Les écoliers ne se liaient d'abord par aucun vœu ; ils pouvaient quitter le monastère quand ils voulaient, pour se marier, pour vivre à la cour, pour entrer dans l'armée. La plupart, cependant, au contact des moines, prenaient leurs goûts et leurs habitudes, et se laissaient entraîner à la vie monastique.

Cette première période de splendeur des écoles d'Angleterre finit à l'arrivée des Danois. Ces barbares commencèrent leurs ravages en 787 ; ils détruisirent à la fois les églises, les monastères et les écoles. Heureusement Alcuin avait emporté, cinq ans auparavant, à la cour de Charlemagne, le dépôt de la science anglo-saxonne. Comme à partir de ce temps, et même auparavant, les écoles d'Angleterre eurent d'étroites relations avec celles d'Irlande, il convient, avant d'en raconter la suite, d'esquisser l'histoire primitive des écoles irlandaises.

John Healy, dans son *Insula Sanctorum et Doctorum*, peut dire avec vérité que la période qui va du temps de saint Patrick à l'invasion anglo-normande, présente dans les communautés religieuses d'Irlande, à travers toute l'île, un spectacle comme le monde chrétien n'en avait point vu et n'en vit plus dans la suite. Depuis lors l'Eglise d'Irlande, comme la nation irlandaise, n'a plus été connue que par ses souffrances. Ces siècles reculés sont restés l'âge d'or de l'une et de l'autre. Pendant que le continent et le sud de l'Angleterre étaient désolés par les barbares, l'Irlande abritait et faisait revivre d'une vie nouvelle la civilisation ancienne, et en même temps montrait ce que, dans sa jeune virilité, pouvait la civilisation chrétienne.

En 432, le pape Célestin Ier envoya dans l'île, comme évêque, pour y prêcher la foi, un moine qui était né en Gaule, ou du moins y avait reçu son éducation littéraire ; c'était Patrick. Les mœurs et la langue d'Irlande lui étaient devenues familières à la suite d'une captivité qu'il y avait subie : il y avait été vendu comme esclave par des pirates celtiques. Il se fit assister dans sa mission par une trentaine de moines du pays de Galles, de même race et de même langue que les Irlandais. Son apostolat dura, selon les uns, jusqu'en 465, selon d'autres, jusqu'en 492. Quoi qu'il en soit, à sa mort l'Irlande comptait un grand nombre d'écoles et de communautés destinées à en engendrer d'autres pour le pays même, et à devenir une pépinière de missionnaires pour tout l'Occident. Qu'il soit vrai

ou non qu'avant lui déjà l'évêque Palladius eût fondé plus d'une église dans l'île, c'est Patrick qui en est le patron, c'est avec lui que l'histoire chrétienne y devient populaire.

Pendant les trois siècles qui suivirent sa mort, l'Irlande semble n'avoir été qu'un vaste monastère, ou, ce qui revient au même, une vaste école.

La peinture que fait de ses anciens couvents John Healy a ses surprises et son instruction pour ceux qui jugent de la vie monastique seulement d'après le caractère architectural des monuments d'une date ultérieure.

De nos jours, quand nous entendons parler d'un vieux monastère, nous nous figurons une vaste construction ; les murs en sont massifs et grands, les salles et les galeries spacieuses et hautes ; les appartements sont ornés de ciselures artistiques ; l'église est un édifice où se révèle l'art de l'architecture ; des jardins étendus invitent à la promenade ou à la méditation. Cette peinture ne convient pas aux monastères d'Irlande. Les ruines qui en restent attestent leur exiguïté et l'insignifiance de leurs constructions. Les églises n'étaient guère plus grandes que nos sacristies, et de modestes tours leur servaient de beffrois. Les cellules des moines étaient moins commodes que ne le sont aujourd'hui les pauvres demeures des paysans irlandais ; c'étaient des huttes bâties par les religieux eux-mêmes, et dont les murs étaient faits de bois, ou de branches d'osier unies en faisceau avec de l'argile. Ces constructions sans prétention

pouvaient se multiplier sans frais, selon les besoins de la communauté. Elles s'étendaient parfois sur de vastes espaces de terre, et formaient un village monastique plutôt qu'un monastère. Là les moines vivaient soumis aux pratiques que leur imposait leur règle. Couverts d'un froc d'étoffe grossière, la tête et les pieds nus, exposés au froid de l'hiver et à la chaleur de l'été, ne prenant par jour qu'un seul repas de pain et de légumes, ils travaillaient dans les champs pour y faire germer les récoltes nécessaires à leur subsistance et à celle des pauvres, remplissaient le rôle de médecins auprès des malades, prêchaient les vérités de la foi aux fidèles d'alentour, et surtout faisaient le métier de maîtres d'école dans le sens le plus élevé du mot. Ils donnaient l'instruction à quiconque venait la leur demander, depuis les enfants, riches ou pauvres sans distinction, jusqu'aux hommes en cheveux blancs, et sans se faire rétribuer par personne. Une de leurs vertus caractéristiques était l'hospitalité; leur frugalité et le travail manuel obligatoire pour tous à de certaines heures de la journée leur en rendaient la pratique facile. Les étrangers recevaient gratuitement, avec l'instruction, le pain de chaque jour (*victum quotidianum sine pretio*). Les Anglo-Saxons étaient les plus nombreux et, comme voisins, les mieux reçus. Ils affluaient tellement à Armagh, qu'il y eut un moment où ils occupaient le tiers (*trian*) de la ville, le *Trian-Saxon*, comme on appelait leur quartier. Ils y étaient généreusement entretenus par

l'école. « Hélas ! s'écrie avec tristesse John Healy, comment l'Angleterre, dans les siècles suivants, n'a-t-elle pas su mieux reconnaître ce service si amicalement rendu à ses enfants, qu'en édictant une loi pénale contre tout catholique d'Irlande qui oserait ouvrir une école dans son pays natal ! »

Il serait trop long d'énumérer toutes les écoles irlandaises dont Healy retrace l'histoire ; qu'il suffise d'indiquer celles qui eurent une ernommée européenne. En tête, par ordre de date et d'importance, est celle d'Armagh, aussi classique que théologique. C'est d'elle que partit le grand mouvement auquel on dut la fondation des autres monastères et la formation des savants qui les illustrèrent. Elle fut l'œuvre de saint Patrick. D'après le cardinal Newman, elle aurait eu jusqu'à sept mille étudiants à la fois. Bien que la ville fût brûlée à sept reprises du VII[e] ou XII[e] siècle, et pillée neuf fois du IX[e] au X[e], l'école survécut et contribua à faire d'Armagh la capitale de l'Irlande au moyen âge. C'est encore aujourd'hui la métropole ecclésiastique du pays.

Saint Colomba, qui suivit saint Patrick d'un siècle environ, fonda une école célèbre dans l'île d'Iona, une des Hébrides, dont les Pictes, qu'il convertit, lui firent don. Il fut un des meilleurs scribes de son temps. Une tradition poétique lui attribue trois cents manuscrits enluminés :

> « Three hundred gifted, lasting,
> Illuminated, noble books he wrote. »

Ses disciples se montrèrent dignes de lui. Bai-

then, qui lui succéda comme abbé d'Iona, fut si habile qu'il put se vanter d'avoir copié en très peu de temps (*percurrens scripsi*) tout le psautier, sans autre faute que l'omission de la voyelle *i* dans un seul mot. Les termes *tabulæ*, *graphia*, *calami*, *cornicula atramenti* (tablettes de cire, plumes, styles, encriers), reviennent souvent dans l'histoire d'Iona. D'ailleurs, dans chaque monastère, une partie principale de l'œuvre littéraire consistait dans la transcription des textes et la multiplication des livres.

Il y était annexé une construction spéciale appelée *scriptorium*, où était tout un matériel de tablettes, de parchemins, de poinçons, d'encres de toutes les couleurs, même d'or et d'argent, avec une bibliothèque pour la garde des livres et des manuscrits à l'usage des étudiants. L'œuvre de transcription était exécutée partout avec autant de soin que d'élégance. Un scribe de choix était apprécié et recherché. Sur ce point, le talent des moines celtiques était connu dans tout le monde chrétien. Malgré les guerres et les incendies, des échantillons de leur travail sont arrivés jusqu'à nous. Qui n'a entendu parler du fameux Horace de Berne avec une glose irlandaise? Orelli le fait remonter au IXe ou au VIIIe siècle. Les manuscrits d'ancienne origine irlandaise ne sont pas rares dans les grandes bibliothèques anglaises; on trouve Ovide et Virgile à côté de l'Ecriture et des Pères; il y en a de grecs et de latins. Le grec était cultivé par ces moines avec une manie qui leur fai-

sait écrire en caractères helléniques le latin des livres d'église. Peut-être agissaient-ils ainsi par esprit de coquetterie. Le latin leur semblait une langue presque vulgaire, tant l'usage en était familier dans les écoles. C'est un fait qui explique pourquoi l'ancienne langue irlandaise contient un grand nombre de maximes, dont les équivalents existent aussi en latin, mais ne se retrouvent dans aucune autre langue. La conclusion qu'on en peut tirer est que les lettres classiques avaient réellement trouvé une nouvelle patrie en Irlande, quand les barbares les chassèrent du continent européen.

Outre l'école d'Iona, saint Colomba fonda des institutions analogues à Derry au nord de l'Irlande, à Kells et à Durrow au centre. Saint Comgall créa l'école de Bangor, qui devint la rivale de celle d'Armagh, et exerça une grande influence sur le continent par les savants qu'elle produisit. Le nombre de ses disciples, d'après les Bollandistes, monta à trois mille; parmi eux fut saint Colomban. Les écoles de Clonard dans le Meath, de Glendaloch dans le Leinster, de Lismore dans le Munster, de Clonmacnoise et de Clonfert dans le Connaught, sont ensuite les plus connues. A cette liste il faut ajouter Kildare. Ce fut d'abord un couvent de femmes, fondé par sainte Brigide, au temps de Patrick. Pour constituer à ses sœurs une protection, Brigide y annexa un monastère d'hommes placé sous la direction d'un évêque. L'école de ce nouvel établissement acquit une renommée universelle.

Les docteurs irlandais ne se contentèrent point d'attirer dans leur île les étrangers désireux de s'instruire ; ils allèrent les trouver chez eux, et répandirent leurs écoles dans toute l'Europe. Colomba, nous l'avons vu, se fit l'apôtre des Pictes. Fridolin exerça son activité en France et sur les bords du Rhin. Colomban, de même, fut envoyé en France, avec douze de ses frères, en Bourgogne où il fonda Luxeuil, en Suisse, puis en Lombardie, où il mourut. Maïldulphe fonda dans le Wessex une école qui devint la fameuse abbaye de Malmesbury ; il eut pour disciple Aldhelm, plus tard abbé de Malmesbury et premier évêque de Sherburne ou Salisbury. Alfred le Grand appelle Aldhelm le prince des poètes anglo-saxons.

Beaucoup d'autres sièges anglais furent créés par des Irlandais. Le diocèse de Northumbrie fut longtemps gouverné par les disciples de saint Patrick ; l'abbaye de Lindisfarne, peuplée par eux, étendit au loin son action bienfaisante. Au contact des Irlandais, les étrangers prenaient leurs vertus et leur esprit d'entreprise. Egbert, le premier missionnaire anglo-saxon qui s'avança sur le continent païen, s'était formé dans une de leurs écoles ; Willibrod, l'apôtre des Frisons, avait passé douze ans chez eux. A leur tour, ils ne dédaignaient pas de chercher la science au dehors ; l'archevêque Théodore était entouré de disciples irlandais.

Voilà comment le vi^e^, le viie et le viiie siècles furent la gloire des écoles d'Irlande et de celles

d'Angleterre. Les unes et les autres devaient, par un sort commun, passer par de cruelles épreuves. L'Angleterre, pendant près de trois cents ans, et l'Irlande plus longtemps encore, devinrent esclaves des sauvages hommes du Nord. Rivales jusque-là dans la sainteté et la science, les deux îles sœurs étaient destinées à être rivales dans la profondeur de leur dégradation morale et intellectuelle.

Les barbares de la Scandinavie débarquèrent en Angleterre en 787. Ils furent un moment contenus par Egbert le Grand, fondateur de l'Heptarchie anglo-saxonne. A sa mort (837), ils reparurent plus nombreux et plus résolus, pillant et saccageant tout, les églises, les monastères et les écoles comme le reste. Le succès d'Ella sur leur chef Ragnar Lodbrog, qu'il fit jeter, dit-on, dans une fosse à vipères (865), ne servit qu'à enflammer leur rage. Huit rois de mer, tous amis et parents de Ragnar, se précipitèrent sur York, s'emparèrent d'Ella, le fendirent en deux pour l'étendre sous forme d'aigle, et frottèrent ses chairs sanglantes avec du sel. De là ils allèrent prendre Nottingham, revinrent en arrière pour dévaster Lincoln, brûler l'abbaye de Bardenay et les environs, et détruire celle de Croyland avec sa bibliothèque de neuf mille volumes. Reprenant leur marche en avant, ils se saisirent de Peterborough, puis d'Ely, où les religieuses, pour sauver leur honneur, se mutilèrent le visage. Après avoir torturé et martyrisé Edmond, roi d'Est-Anglie (870), ils occupèrent Reading. Là ils rencontrèrent Alfred le Grand.

Leurs incursions duraient depuis près de cent ans. Le désordre civil et politique, qui en fut la conséquence, eut les résultats les plus fâcheux pour la culture intellectuelle du pays. « En deçà de l'Humber, dit Alfred le Grand, peu de membres du clergé étaient capables de comprendre leurs prières journalières en anglais, ou de traduire quelque chose du latin. Je pense qu'il n'y en avait pas beaucoup au delà. Le nombre de ceux qui le savaient était si réduit, que je ne puis me rappeler un seul exemple au sud de la Tamise quand je pris possession de mon royaume. »

De 871 à 901 ce prince fit pour les écoles d'Angleterre ce que, cent ans auparavant, Charlemagne avait fait pour celles de France. Pendant qu'il vainquait le chef des Danois Guthrum et le forçait de se faire chrétien, qu'il repoussait les attaques d'Hastings, qu'il bâtissait des forteresses sur les points les plus menacés de la côte, et qu'à la tête d'une milice toujours prête à entrer en campagne, il était victorieux dans cinquante-deux combats, il trouvait le temps d'aller se mettre à l'école des Bénédictins qu'il avait établis à Oxford, et d'apprendre sous leur direction la grammaire, la philosophie, la rhétorique, l'histoire, la musique et la versification. Son occupation favorite était la traduction d'œuvres latines. Il fit passer dans sa langue des extraits de l'Ecriture, les *Soliloques* de saint Augustin, le traité de saint Grégoire sur les devoirs du clergé, l'*Histoire ecclésiastique* de Bède, l'*Histoire contre les païens* d'Orose, la *Consolation de la*

philosophie de Boèce. Il avait l'habitude de faire de sa journée trois parts égales, dont l'une était toujours réservée à l'étude. Il voulut que ses fils servissent d'exemple comme lui, et les fit élever dans les écoles avec ceux de ses sujets. Quiconque aspirait à un emploi dans le gouvernement ou l'administration devait savoir lire et écrire en langue vulgaire. L'anglo-saxon doit une partie de sa beauté à Alfred le Grand.

Après lui, les Danois reprirent leur œuvre de destruction. Ils ne furent guère contenus que par les armes d'Athelstan (924-941), et les réformes de saint Dunstan, archevêque de Cantorbéry (961-988). Ils devinrent plus féroces après le massacre de la Saint-Brice (1002). Chaque ville avait reçu des lettres secrètes du roi Ethelred II, ordonnant au peuple, à une certaine heure, de détruire les Danois par l'épée, ou de les entourer et de les brûler. Les Danois périrent en masse avec leurs femmes et leurs enfants. Leurs cris furent le glas de la puissance anglo-saxonne. Suénon, roi de Danemark, mit l'Angleterre à feu et à sang, força Ethelred de s'enfuir, soumit le pays, et en passa le gouvernement à son fils Kanut le Grand (1014). Les vaincus prirent les vices des vainqueurs ; l'ivrognerie fut la moindre des ignominies qui les dégradèrent. Il s'ensuivit une torpeur intellectuelle qui devint générale. « Bien des années avant la conquête normande, dit Guillaume de Malmesbury, les études sacrées et profanes étaient arrivées à leur fin. Le clergé se contentait d'un savoir superfi-

ciel et était à peine en état de dire les formules sacramentelles. Il pensait que c'était un prodige et un miracle si quelqu'un de ses membres savait la grammaire. Les moines portaient des vêtements délicats, faisaient librement usage de toute nourriture qui se présentait, et se moquaient de leur règle. Les nobles se livraient à la gloutonnerie et à la débauche; au lieu de se rendre à l'église le matin, comme il convient à des chrétiens, ils entendaient la messe et les matines, si l'on peut dire *entendre*, eux et leurs femmes, avant d'être sortis de leurs lits. Le commun du peuple était la proie sans défense des puissants. Si contraire à la nature que pût être le fait, on voyait souvent des chefs de famille qui, après avoir séduit les femmes de leurs maisons, les vendaient à d'autres hommes ou à des maisons mal famées. L'ivrognerie était un vice ordinaire, continué le jour et la nuit. » Ainsi avilis, les Anglo-Saxons redevinrent, comme ils l'avaient été avant Grégoire le Grand, marchands d'esclaves; ils vendirent de nouveau leurs enfants. Ce ne fut plus vers le continent qu'ils dirigèrent leur odieux commerce, ce fut vers l'Irlande; le centre en fut Bristol.

L'Irlande n'avait pas été sans retenir quelque chose de sa gloire passée. Au IXe siècle, elle sut encore engendrer un Erigène. Des hommes de cette valeur, fussent-ils hérétiques, ne surgissent pas d'ordinaire parmi les ignorants. Le fait cependant que les Irlandais en arrivèrent à acheter des esclaves prouve qu'en abjection ils avaient fini

par devenir les dignes voisins de ceux qui les leur vendaient [1]. Les invasions danoises commencèrent chez eux dix ans plus tard qu'en Angleterre, en 797. Le monastère de Bangor fut pillé le premier; les moines et les écoliers furent massacrés ou dispersés. Puis ce fut le tour d'Armagh et de sa cathédrale. Kildare succomba de même. De la Liffey et de la Boyne, où les pirates jetaient l'ancre, ils s'élançaient vers le sud sur le Munster, et vers l'ouest sur le Connaught. Brûlant les villes, les villages, les églises et les couvents, ils emmenaient comme butin le grand et le petit bétail. Dans le long cours des années, pas un point ne leur échappa. A la fin, la population, épuisée et misérable, se soumit. Une fois encore elle se redressa, stimulée par un homme dont le nom mérite de figurer à côté de celui d'Alfred le Grand; ce fut un peu plus de cent ans après la mort du roi anglo-saxon. Brian, à la vérité, n'avait pas la culture d'esprit d'Alfred, mais il l'égalait par son patriotisme, sa valeur et la protection qu'il savait accorder aux lettres. A soixante-seize ans, il s'était fait céder sans résistance le trône du Munster par son frère Malachi. Imitant Alfred, il bâtit des forts en différents endroits du pays pour arrêter les barbares dans leurs incursions, et construisit une flotte pour les poursuivre. Il releva les églises et les mo-

[1] Dans la suite, l'Irlande, prise de remords, confessa d'une manière touchante son grand péché national. Le concile d'Armagh attribua ouvertement aux encouragements donnés au commerce de Bristol l'invasion de Henri II (1171), et décréta que dans tout le pays les esclaves seraient émancipés.

nastères en ruines, restaura et multiplia les écoles, et réunit des livres pour les bibliothèques. Après douze ans d'efforts et de travail, le grand jour vint. En 1014, le vendredi saint, il engagea contre les hordes scandinaves la bataille de Clontarf. Tenant le crucifix d'une main et l'épée de l'autre, accompagné de son fils Morogh, il parcourut les rangs de son armée, exhortant tous à verser leur sang pour l'Eglise, comme le Seigneur de l'Eglise avait versé son sang pour eux. Il gagna la bataille et tua à l'ennemi seize mille hommes, mais ce fut au prix de sa vie et de celle de son fils ; il avait quatre-vingt-huit ans.

Avec la mort de ces deux héros disparut tout espoir de restauration en Irlande. Les petits princes qui vinrent après Brian, au lieu de s'unir contre l'ennemi, usèrent leurs forces dans des querelles intestines, et finirent par piller et brûler eux-mêmes les monastères et les écoles ; Clonmacnoise, Kells et Lismore furent également maltraités. Le désordre s'introduisit partout, et la décadence devint complète.

CHAPITRE II

LES ÉCOLES DEPUIS LA CONQUÊTE DES NORMANDS JUSQU'A LA RENAISSANCE

Ce n'est ni en Angleterre ni en Irlande, c'est à Rome que la destruction des monastères et des écoles, par les barbares scandinaves, produisit le plus d'affliction et d'inquiétude. Considérez ce que les papes avaient fait pour gagner les deux îles à la foi et à la science. Saint Célestin avait protégé et guidé saint Patrick en Irlande; Grégoire le Grand avait envoyé Augustin en Angleterre; Vitalien avait rajeuni la vie monastique et renouvelé l'enseignement par la mission donnée à Théodore et à Adrien. Si occupé avait toujours été le Saint-Siège d'étendre le règne de l'Eglise dans cette région lointaine, d'y faire fleurir les écoles et d'y tenir unis les monastères, qu'il avait paru quelquefois négliger des intérêts plus proches et plus graves. Grégoire, par exemple, avait semblé ne pas voir les Lombards aux portes de Rome, et s'était en quelque sorte détourné d'Alexandrie, savante et fidèle alliée de l'Eglise, pour ne poursuivre que la conquête du peuple dont il voyait vendre les enfants comme esclaves. Cette préoccupation de la

papauté était devenue plus forte à mesure que son œuvre avait périclité davantage. Vers le milieu du XIe siècle, elle se décida à intervenir encore une fois.

Le moine Hildebrand, le futur Grégoire VII, venait de gouverner l'Eglise sous quatre papes ; maintenant il la gouvernait sous un cinquième, avec plus d'autorité que jamais. Alexandre II, agissant sous son impulsion, conçut l'idée, pour restaurer la civilisation anglo-irlandaise, d'une invasion d'une autre espèce que celle des Saxons ou des Danois. Il s'adressa à la branche de la grande famille des pirates du Nord qui s'était fixée en France. Les Danois avaient fait la ruine des deux îles ; dans la pensée du pape, leurs frères, les Normands, devaient en faire le salut.

Ce n'est pas le lieu ici d'examiner comment il s'était fait, dans le même temps, qu'en France les hommes du Nord étaient devenus un peuple doux et paisible, et qu'en Angleterre ils étaient restés barbares. Ce qui a dû contribuer le plus à la prompte civilisation de nos Normands, c'est leur contact avec une race essentiellement apte à s'assimiler des éléments étrangers. D'un autre côté, adoptant de bonne foi le christianisme, ils confièrent l'éducation de leurs enfants au clergé qu'ils trouvèrent établi dans le pays conquis. Le goût des études leur vint vite ; ils se portèrent à la fréquentation des écoles avec l'ardeur qu'ils mettaient à toute chose. Ils fondèrent bientôt eux-mêmes des monastères. Là vinrent étudier des fils

de famille d'Angleterre, qui ne trouvaient plus d'écoles chez eux. Ils importèrent dans leur pays la langue et les usages de France, et ils y attirèrent des Normands en grand nombre, surtout après l'avènement d'Edouard le Confesseur (1041), dont la mère était normande. La masse néanmoins des Danois d'Angleterre était restée brutale et avait communiqué ses vices aux Saxons, au lieu que la masse des Normands de France était devenue polie.

Macaulay met bien en évidence les traits des uns et des autres au moment de la conquête. « Le luxe élégant du Normand, dit-il, présentait un contraste frappant avec la gloutonnerie grossière et l'ivrognerie du Saxon et du Danois, ses voisins. Il aimait à montrer sa magnificence, non dans des monceaux de nourriture et des tonneaux de boissons fortes, mais dans des édifices vastes et imposants, de riches armures, de superbes chevaux, des faucons de choix, des tournois bien ordonnés, des banquets délicats plutôt qu'abondants, et des vins plutôt remarquables par leur bouquet exquis que par leur force enivrante. Cet esprit chevaleresque qui a exercé une si puissante influence sur la politique, les mœurs et les coutumes de toutes les nations européennes, brillait dans tout son éclat chez les nobles normands. Ces nobles se distinguaient par leur port gracieux et leurs manières insinuantes. Ils étaient également remarquables par leur talent dans les négociations, et une éloquence naturelle qu'ils cultivaient assidûment. Un de leurs historiens déclarait avec orgueil que

les gentilshommes normands étaient orateurs dès le berceau. »

Hildebrand était au courant de toutes ces circonstances. Il savait en outre que le duc régnant de Normandie était le plus poli de tous les seigneurs, et qu'il se montrait particulièrement favorable aux monastères et aux écoles. Guillaume, en effet, faisait tant de cas des moines savants qu'une fois devenu roi il les achetait à prix d'or. C'est ainsi qu'un jour il pria Hugues, abbé de Cluny, de lui en envoyer quelques-uns à cent livres sterling par tête. L'abbé répondit, il est vrai, qu'à ce prix il accepterait lui-même tous ceux que le roi voudrait bien lui adresser à Cluny. Hildebrand ne doutait point qu'en envoyant une nation chrétienne et honnête comme les Normands, sous un chef comme Guillaume, s'emparer de l'Angleterre, il ne réussît à y rétablir les églises, à y relever les écoles, à y faire fleurir de nouveau la vie monastique, à régénérer le pays et à le rattacher pour toujours au Saint-Siège. S'il ne pouvait prévoir de quels moyens se servirait Guillaume, ni à quels auxiliaires il aurait recours, il ne se trompa du moins pas sur les conséquences de la conquête, au point de vue de la vie religieuse et intellectuelle. Là-dessus les actes de Guillaume justifièrent ses espérances. Un homme vint en aide qui mérite une mention dans l'histoire des écoles d'Angleterre, ce fut Lanfranc ; Guillaume l'avait connu au Bec.

Cette abbaye, fondée par un soldat illettré, n'avait qu'une école misérable quand le moine italien y entra ; elle était de plus sous un climat détestable,

comparé à celui de Pavie. Lanfranc s'y fixa, y ouvrit une école spéciale de logique, et se créa quelques ressources par le moyen de la rétribution des étudiants qu'il y attira. Il fit peu à peu du Bec une sorte d'académie littéraire, renommée non seulement en France, mais dans tout le monde latin. Avant la conquête de l'Angleterre, Guillaume se l'était déjà attaché comme conseiller intime. Devenu roi, il l'appela près de lui, et, en le mettant à la tête de l'archevêché de Cantorbéry, le chargea de l'organisation des écoles. Lanfranc apporta à sa nouvelle œuvre les qualités qu'il avait déployées en Normandie. Il se fit aider non seulement par les ecclésiastiques sous ses ordres, mais encore par les laïques amis des lettres. C'est ainsi que, sous ses auspices, le comte de Warenne, compagnon d'armes du Conquérant, fonda en 1077, sur le modèle de Cluny, le monastère de Lewes.

Après Lanfranc, un autre Italien, Anselme, qui était aussi entré au Bec, fut appelé au siège de Cantorbéry ; il ne s'y montra pas moins dévoué aux écoles.

L'impulsion due aux deux primats qui se succédèrent se continua après eux. Les écoles se multiplièrent; au bout d'un siècle et demi, on en comptait plus de cinq cents. Dans cette nouvelle période, toutefois, elles eurent cela de particulier, qu'elles ne servirent plus guère qu'au clergé, régulier et séculier, et à l'aristocratie laïque. Les classes inférieures, ne pouvant plus être admises à fournir des moines, en furent peu à peu exclues. Les constitu-

tions de Clarendon (1164) attestent le fait : « *Prohibet dominus rex... ne recipiant aliquem de minuto populo in monachum* », dit l'article 20 de ces statuts. La masse du peuple ne reçut plus d'autre instruction que l'instruction orale de la religion, grâce aux prédications des prêtres et des moines. Les Bénédictins, d'ailleurs, en accroissant leurs richesses, perdaient leur ancienne ferveur. Il y eut des tentatives de régénération de l'ordre par la création de sous-ordres ; elles ne réussirent point. Les moines de Cîteaux et ceux de Cluny furent riches en Angleterre comme en France. Les monastères finirent par n'avoir plus avec les basses classes d'autres rapports que des rapports de bienfaisance ; ils continuèrent de donner aux pauvres le pain du corps, mais ils cessèrent de leur donner le pain de l'âme. Cette charité matérielle ne suffisait pas. La population nécessiteuse, dans les villes surtout, se multiplia vite. Vers la fin du XIIe siècle, on la trouve dans un état de misère physique et morale dont les *slums* modernes de Liverpool et de Londres peuvent à peine donner une idée. Les famines, les épidémies, les maladies contagieuses étaient en permanence. Personne ne surveillait ni les vagabonds, ni les proscrits, ni les voleurs, ni les brigands. On se barricadait contre eux, et on les laissait se tirer d'affaire comme ils pouvaient. L'autorité civile s'occupait de leurs cadavres, il est vrai, mais seulement quand ils infectaient les rues. Quant aux Bénédictins et aux ordres qui leur étaient affiliés, ils se tenaient enfermés derrière leurs bibliothèques.

De l'excès du mal sortit le remède. A sept ans d'intervalle, surgirent deux nouveaux ordres, dont l'esprit n'était plus le même : les Franciscains en 1208, et les Dominicains en 1215. Les premiers eurent le plus d'influence en Angleterre. Pauvres eux-mêmes, ils n'attendaient point que les pauvres vinssent à eux; ils allaient les trouver d'abord. Dans le principe, ils devaient se borner à prêcher la foi; mais ils ne furent pas longtemps sans unir à la prédication l'enseignement. Leur fondateur, lettré et poète, ne leur interdisait point l'étude. « Je permets à mes enfants de s'y livrer, disait-il, pourvu qu'à l'exemple de leur divin Maître ils prient plus qu'ils n'étudient, et pratiquent les belles choses qu'ils lisent pour les faire pratiquer aux autres. » Les Franciscains commencèrent par se faire les instituteurs des pauvres. Leur nombre grandit si rapidement que, trente ans après leur fondation, plus de mille de leurs maîtres se trouvèrent répandus sur le territoire britannique pour instruire les enfants du bas peuple. Ils ne furent pas longtemps sans devenir aussi les instituteurs des riches. Des docteurs se joignirent à eux; Roger Bacon fut un des leurs. Les plus élevées de leurs écoles devinrent des pépinières pour les universités, et contribuèrent tout d'abord à en assurer la prospérité. Elles créèrent ce lien qui dans la suite subsista toujours entre les deux sortes d'établissements. Notre sujet nous force d'en dire quelque chose.

Il n'est pas possible de donner l'origine précise

des deux anciennes universités d'Angleterre. Ni l'une ni l'autre ne furent fondées, en un moment déterminé, par un acte spécial. Elles prirent, on ne sait comment ni quand, la place de vieilles écoles, comme étaient celles de Saint-Albans, de Glastonbury, de Malmesbury, de Croyland, de Cantorbéry. Celle d'Oxford semble être sortie d'une école attachée au prieuré de Frydeswyde, ou d'une autre école créée à Oxford même par Alfred le Grand. Sa fondation est postérieure à celle de l'université de Paris, dont elle adopta en partie les statuts. Quant à Cambridge, on s'en est longtemps rapporté à l'attrayante histoire de Pierre de Blois. Il raconte que quatre moines normands, transplantés de Saint-Evroul à Croyland, avec l'abbé Joffride, antérieurement professeur à Orléans, s'avisèrent d'ouvrir un cours public dans un grenier loué à la porte de la ville de Cambrige; que ce grenier ni d'autres édifices plus vastes, ne pouvant contenir la foule d'hommes et de femmes accourue pour les entendre, les moines de Croyland imaginèrent d'organiser l'enseignement donné par les professeurs sur le modèle des exercices monastiques de la communauté; que l'un était chargé d'expliquer Priscien, l'autre Aristote, un troisième Cicéron et Quintilien, un quatrième les Saintes Ecritures; et que tel fut le commencement de l'université de Cambridge, « faible ruisseau, dit Montalembert. devenu bientôt un grand fleuve qui féconda toute l'Angleterre ». Bass Mullinger, dans sa savante et exacte histoire de l'université

de Cambridge, prouve que le récit de Pierre de Blois n'est qu'une fable, et il conclut ainsi : « Nous sommes, par conséquent, forcés d'abandonner, comme une scène imaginaire, l'agréable tableau qui représente les moines envoyés par l'abbé de Croyland à Cambridge, expliquant au commencement du XIIe siècle, dans d'humbles granges, à des auditeurs enthousiastes, les pages de Priscien, d'Aristote et de Quintilien. » Ce qui est plus probable, c'est qu'à Cambridge le souvenir d'une ancienne école, brûlée par les Danois à deux reprises, en 870 et en 1009, était resté vivant, et avait fait surgir une école nouvelle, qui devint l'université.

Les deux grands centres d'étude paraissent avoir été fréquentés, dès la première moitié du XIIIe siècle, par un nombre considérable d'étudiants. Le chiffre de trente mille, qu'on donne pour Oxford seul, vers 1231, est exagéré; il prouve du moins, en face de celui des écoles d'Angleterre et d'Irlande des siècles antérieurs, qu'après la conquête la soif du savoir redevint aussi ardente qu'elle l'avait été avant.

Si maintenant nous passons aux relations des écoles et des universités, nous trouvons qu'elles tenaient d'abord à la commune origine des maîtres, Bénédictins, Cisterciens, Franciscains et autres, mais qu'elles naissaient plus encore de l'habitude des élèves des unes d'aller finir leurs études aux autres, sans changer de direction ni de surveillance. D'ordinaire une grande école entretenait à Oxford ou à Cambridge un collège pour y

loger les élèves sortis de chez elle, pour les nourrir et les tenir sous sa tutelle pendant leur séjour à l'université. C'est l'origine des collèges d'Oxford et de Cambridge devenus si nombreux dans la suite, et aussi du régime tutorial encore en vigueur de nos jours. Les ordres religieux n'étaient pas seuls à tenir ce double genre d'établissements, les collèges provinciaux et les collèges universitaires. Le clergé séculier faisait de même ; il avait ses écoles paroissiales, cathédrales et épiscopales, doublées de collèges aux universités. En tête de ces écoles est celle de Winchester, qui remonte à 1373. L'évêque de cette ville, Wykeham, alors grand chancelier du royaume, trouvait l'éducation que donnait les moines insuffisante pour la formation d'hommes aptes aux fonctions publiques et au service administratif des églises. Il érigea, dans le chef-lieu de son diocèse, un collège pour les jeunes gens au-dessous de seize ou dix-sept ans, et en même temps il bâtit à Oxford, sous le nom de *New College*, une maison de pension pour ceux de ses élèves qui désiraient aller à l'université. Il eut des imitateurs. Un des premiers fut l'archevêque Chichele, qui monta, en 1422, à Higham-Ferrers, dans le Northamptonshire, une école sur le modèle de celle de Winchester, et puis construisit à Oxford *All Souls' College*, à l'instar de *New College*. L'école dite *Magdalen College School* (1480) à Oxford et celle de *Waynflete* (1484) dans le Lincolnshire, furent bâties par Waynflete, évêque de Winchester, dans le même but de connexion et d'union. Parmi

les écoles et les collèges ainsi érigés, sont des fondations royales. Il suffit de citer *Eton College*, dont la construction par Henri VI, en 1440, fut suivie de celle de *King's College*, Cambridge, en 1446.

L'ardeur du moyen âge, quant à l'érection des écoles, se retrouve aussi chez les corporations laïques. On connaît l'importance des associations désignées sous le nom de *guilds*. Elles étaient formées d'ouvriers qui avaient en vue la protection collective et la défense de leurs intérêts matériels, moraux et intellectuels. Elles se donnaient elles-mêmes leurs règlements et leurs statuts. Quand elles le jugeaient nécessaire, elles en demandaient la sanction au roi, mais n'en continuaient pas moins de gérer leurs affaires à leur propre façon. L'objet qu'entre autres elles avaient soin d'entourer de garanties spéciales était l'éducation de leurs enfants et de leurs apprentis ; elles ne stipulaient pas rarement l'obligation d'entretenir une école, et quelquefois elles y attachaient un souvenir religieux. En 1264, le pape Urbain IV fonda la fête du Saint-Sacrement, en anglais *Corpus Christi*. Dans la suite il se constitua à Cambridge une guild qui prit le nom de la nouvelle fête. En 1352, on trouve des lettres patentes d'Edouard III, l'autorisant à acquérir et à organiser une école. Le nom en revit aujourd'hui dans *Corpus Christi College*. Encore au temps de la Réforme, on voit naître des écoles de ce genre. Celle des Marchands Tailleurs, *Merchant Taylors'School*, fondée en 1561 par la corporation dont elle porte le nom, et illustrée par

Richard Mulcaster, son premier directeur, est une simple reproduction des écoles de guilds. Elle est encore, à l'heure actuelle, un des importants établissements d'instruction de Londres.

Outre les écoles mentionnées ci-dessus, les suivantes sont quelques-unes de celles qui existaient encore au temps des travaux de la fameuse *Public Schools Inquiry Commission* (1861-1864), et dont l'origine remonte au moyen âge : Carlisle, au temps de Guillaume le Roux (1087-1100) ; Derby (1160) ; Huntington, sous Henri II (1154-1189) ; Salisbury (1319) ; St. David's (avant 1363) ; Ostwestry, sous Henri IV (1399-1413) ; Sevenoaks (1432) ; Ewelme (1437) ; Wye (1447) ; Rotherham, sous Edouard IV (1461-1483). Aucune période ne fut sans produire d'écoles. Ni les guerres extérieures, ni les luttes intestines ne détournèrent les Anglais de l'étude. La passion de l'instruction est un des traits dominants de leur race au moyen âge. Elle ne fit que s'accroître avec les temps nouveaux. Dans la vie de John Colet par Knight, on lit que, pendant les trente années qui précédèrent la Réformation, il fut fondé plus de *grammar schools* que pendant les trois siècles qui venaient de s'écouler.

Que les écoles fussent créées par des ordres religieux, par le clergé séculier, par les rois ou les guilds, leur organisation était à peu près la même. Elles étaient toutes également sous la surveillance et la direction de l'Eglise, qui seule en fournissait les maîtres. En étudier une, c'est apprendre en quelque sorte à les connaître toutes. Peut-être

celle d'Eton servirait-elle le mieux à ce sujet. « Ce collège, comme celui de Winchester, dit Howard Staunton, n'a jamais perdu son aspect monastique du moyen âge. » Nous avons son acte de fondation, et un manuscrit de Cambridge qui en est le complément, deux documents également précieux et propres à nous guider dans nos recherches. Et d'abord l'acte de fondation.

« Nous fondons et érigeons, dit Henri VI, à la louange, à la gloire et à l'honneur de Celui qui a souffert à la croix, pour l'exaltation de la glorieuse Vierge Marie, sa mère, et pour l'assistance de la très sainte Eglise, son épouse, un collège composé d'un prieur avec dix prêtres, de quatre clercs ou sacristains avec six enfants de chœur qui serviront à la célébration des offices divins, de vingt-cinq écoliers pauvres qui apprendront la grammaire, de vingt-cinq hommes pauvres et faibles qui prieront pour notre âme après notre mort, enfin d'un maître de grammaire qui instruira lesdits écoliers pauvres dans les rudiments, comme aussi tous les écoliers qui viendront au collège de n'importe quelle partie de notre royaume, et ledit maître fera cela sans demander ni argent ni quoi que ce soit. »

En vertu du contrat, les écoliers étaient logés dans deux grandes salles, au rez-de-chaussée d'une des maisons du collège. Dans chacune, trois des plus avancés, appelés *præpositi*, étaient investis de certains droits et chargés de la surveillance ; ils répondaient de la conduite des autres. Le maître,

et le sous-maître qui l'assistait, avaient leurs chambres dans l'étage supérieur de la maison. Tous les membres du collège prenaient leurs repas ensemble dans un réfectoire commun. Les écoliers du dehors ne passaient à l'école que les heures réservées à l'instruction ; on les appelait les *oppidantes*, par opposition aux autres, qui étaient les *beneficiarii*.

Le manuscrit de Cambridge est postérieur de plus de cent ans à l'acte de fondation ; il date de 1560. On était alors au temps de la Réforme, il est vrai; mais, à part la différence résultant du changement de religion, le premier état de choses s'était peu modifié. Les Anglais, à travers leurs révolutions politiques et religieuses, sont restés conservateurs en matière d'éducation. Le manuscrit donne d'abord le règlement général de l'année ou *consuetudinarium*. On y voit que, le 1er janvier, les élèves avaient l'habitude d'offrir des pièces de vers latins à leurs supérieurs et à leurs maîtres, et aussi de s'en faire présent entre eux. Le 6 janvier, jour des rois, l'après-midi était donné aux jeux. Le 13 du même mois, se célébrait l'anniversaire de la mort de l'évêque Waynflete, et chaque élève recevait deux deniers. En février tombait le carnaval ou *carnisprivium* ; les jeux se prolongeaient jusqu'à neuf heures, et des vers étaient lus à la gloire ou à la honte de Bacchus, *sive in laudem, sive in vituperium Bacchi patris*, et placardés sur les portes intérieures du collège. Le mercredi de la semaine sainte, c'était la clôture des

études; on ne s'occupait plus que de calligraphie. Le jeudi saint, un certain nombre d'élèves choisis par le recteur étaient invités à la cène ; la cérémonie finie, on leur servait un bon repas ; après quoi ils avaient la permission de sortir, à la condition de ne pas diriger leur promenade vers les débits de vin ou de bière, *ne divertant ad tabernas vinarias aut cervisiarias*.

Les occupations de la journée étaient également réglées. A cinq heures, c'était le lever. Pendant la toilette se disait la prière. Ensuite les élèves faisaient leurs lits et balayaient chacun autour du sien. Ils quittaient le dortoir en rang, les uns derrière les autres, pour se rendre à l'école. A six heures, le sous-maître (*hypodidascalus*) faisait une lecture pieuse, et puis vérifiait le travail des classes inférieures. A sept heures arrivait le maître (*ludi magister*) et commençait l'instruction. Il avait pour lui les quatre classes supérieures, et laissait au sous-maître les trois autres. A onze heures on dînait, pour bientôt retourner aux leçons, et à sept heures du soir on soupait. En dehors de ces deux repas, il ne paraît pas qu'on eût l'habitude de rien prendre. Le vendredi, aux exercices ordinaires de la journée on ajoutait les punitions ; c'était le *flogging-day*.

L'examen des deux pièces que nous venons de résumer fournit, en principe, tous les éléments nécessaires pour la connaissance de la situation intérieure des écoles au temps qui nous occupe. C'étaient des maisons de prière autant que d'ins-

truction. La plupart des élèves étant de futurs clercs, on comprend l'importance donnée aux exercices de piété. L'esprit d'alors était à la religion, et à la vertu qui en est le premier commandement, la charité. Le monastère de Cluny, en un temps, nourrissait 17.000 pauvres ; les écoles d'Angleterre étaient moins riches, mais elles exerçaient la bienfaisance à proportion de leur revenu. L'instruction, avec quelques exceptions expressément spécifiées, était partout gratuite. Cette obligation était formulée dans un vers connu de tous les écoliers :

Discere si cupias, gratis quod quæris habebis.

Les riches en bénéficiaient comme les pauvres, les enfants du voisinage, qui ne venaient qu'à l'heure de la classe, comme les pensionnaires internes. Dans l'acte d'institution du collège de Wye (1447), érigé en l'honneur de saint Martin et de saint Grégoire, l'archevêque de Cantorbéry Kempe dit en propres termes qu'il fonde cette école « pour l'instruction de la jeunesse, gratuite pour les riches et les pauvres ».

La facile hospitalité des collèges avait pour conséquence, chez les écoliers, une tendance à la vie errante. Ce n'était pas, sans doute, dans les proportions où on la trouvait en Allemagne chez les *fahrende Schüler*. Mais il n'arrivait pas rarement au riche marchand, voyageant entre Londres et Norwich, ou au prieur de quelque grande maison se rendant dans un monastère voisin, d'être accosté

par quelque jeune solitaire d'une physionomie et d'une intonation de voix non ordinaires, et d'être sollicité sur un ton plaintif, en anglais ou en latin, selon l'occasion, à donner pour l'amour de Notre-Dame quelque aumône à un écolier tombé dans la misère.

Le *curriculum* des études dans les écoles dont nous parlons est indiqué par leur nom même d'écoles de grammaire. Le terme de *grammar school* ne paraît pas, il est vrai, avant la fondation de *Magdalen College School* à Oxford ; cependant, les documents qui se rapportent à ces écoles ne contiennent généralement d'allusion à aucun autre sujet d'étude que la grammaire, si ce n'est la musique et le chant d'église. Il faut donc laisser aux universités et aux monastères savants l'honneur de l'enseignement des sept arts libéraux, c'est-à-dire du *trivium* (grammaire, dialectique et rhétorique) et du *quadrivium* (musique, arithmétique, géométrie et astronomie). La *grammaire*, au moyen âge, s'étendait aux matières qu'elle avait comprises dans l'antiquité. Elle embrassait, outre la nature et l'accord des mots, qui en sont l'objet aujourd'hui, la traduction et l'explication des auteurs et, dans une certaine mesure, la critique littéraire et la philologie modernes. La prosodie et la poésie, anciennement du domaine de la musique, étaient considérées aussi comme faisant partie de la *grammaire*. Cet enseignement était naturellement précédé de celui de la lecture et de l'écriture donné dans les mêmes écoles. Dans son

ensemble, il était assez vaste, et pouvait bien occuper les élèves à travers sept classes, telles que nous les trouvons à Eton College.

Il ne paraît pas qu'on s'occupât dans les *grammar schools* d'autre chose que de latin. Leur population se composant en majeure partie d'enfants destinés à l'Eglise, on n'y devait enseigner, cela va sans dire, que la langue des clercs. Les élèves parlaient le latin à leurs maîtres et entre eux. Ils apprenaient à l'écrire en prose et en vers. Les règles de grammaire étaient étudiées et démontrées suivant Priscien et Donat. On faisait les leçons de métrique en expliquant les hexamètres moraux de Denys Caton et les élégiaques d'Ovide. Les préceptes élémentaires de la rhétorique étaient exposés avec Cicéron et Quintilien [1]. Comme les livres étaient rares, l'enseignement s'adressait surtout à la mémoire. Le maître expliquait les textes et faisait des questions auxquelles l'élève était invité à répondre; c'était la méhode catéchétique.

Comment se fait-il que le grec, jadis cultivé avec un soin extrême dans les écoles d'Angleterre, y était maintenant délaissé, ou du moins n'y occupait plus qu'une place insignifiante? La réponse à cette question se trouve dans le fait que les *grammar schools* étaient des établissements de l'Eglise ou servaient ses intérêts, et que l'Eglise, depuis le

[1] B. Hauréau a publié dans le *Journal des savants* d'août 1891, sur l'enseignement du latin dans les écoles du moyen âge, un article dont bien des passages pourraient s'appliquer aux *grammar schools.*

temps où elle avait secoué le joug des empereurs d'Orient en Italie, avait rompu avec la langue grecque, mis sa littérature au ban, et découragé systématiquement l'une et l'autre dans la chrétienté occidentale. Plus tard le grec reparaîtra, dans les écoles catholiques surtout, après que des pontifes, comme Nicolas V, et des cardinaux comme Bessarion, l'auront remis en faveur à la curie. Les humanistes l'introduiront dans les écoles protestantes.

Une autre question se pose encore à propos du *curriculum* des écoles de grammaire : la langue vulgaire, cultivée avec tant de soin au temps d'Alfred le Grand, en était-elle absolument exclue, et dans ce cas où s'enseignait-elle? C'est un fait certain que dans la pratique elle ne fut jamais délaissée. Si Edouard III, par l'ordonnance de 1362, la déclarait obligatoire pour les tribunaux, leurs plaidoyers, leurs actes et leurs jugements, c'est qu'elle s'écrivait aussi bien qu'elle se parlait. Chaucer et ses imitateurs écrivirent en anglais ; ils furent lus et compris. La relation du voyage de Maundeville fut d'abord publiée en français et en latin ; pour finir de faire fortune, elle dut l'être en anglais. La traduction de la Bible par Wyclif circulait partout, dans les villes et dans les campagnes. Les livres de prières du peuple étaient écrits dans sa langue. L'*Early English Texts Society* en publie dont la prose est singulièrement riche et harmonieuse, et fait paraître l'anglais moderne pauvre et raboteux. Le peuple, ou si vous voulez, la classe moyenne,

recevait donc de l'instruction ; ce n'était pas, évidemment, en latin. Les nobles lui en voulaient ; en 1397, ils demandèrent à Richard II une loi en vertu de laquelle défense lui serait faite de s'instruire. Quand plus tard Henri VIII fit le schisme, aucune de ses mesures ne parut plus violente que celle par laquelle il interdit la lecture de la Bible en langue vulgaire. Rien ne prouve que cette langue eût une place dans les écoles de grammaire. Où alors s'en occupait-on ? Est-ce dans les écoles paroissiales tenues par les curés et leurs vicaires ? Est-ce dans des leçons données par des plébéiens doués d'esprit, mais ignorant le latin, et n'ayant pour vivre que cette ressource, s'ils ne voulaient pas se faire histrions ? En l'absence de documents, on est réduit aux conjectures.

Les écoles du moyen âge ont eu sur celles de la Renaissance et des siècles suivants une influence dont il faut tenir compte. Leur *curriculum*, avec un peu de grec en sus, s'est maintenu longtemps, consistant en sept années de latin [1], avec la grammaire pour base, la dissertation et les vers pour exercice.

Les mêmes écoles ont légué aux écoles des temps modernes le système de *fagging*. En principe, il consiste dans l'obligation des élèves les plus avancés de partager avec les maîtres la responsabilité du maintien de l'ordre, et dans celle des autres, de reconnaître l'autorité déléguée à des camarades plus instruits ou plus expérimentés.

[1] « Seven or eight years », dit Milton. — « Six or seven years », dit Locke.

Nous en avons vu un germe, à défaut d'autre, dans l'acte de fondation d'*Eton College*[1]. Bien appliqué, les Anglais n'ont jamais cessé d'y voir, outre une ressource pour le gouvernement des maisons d'éducation, un moyen de former le caractère des élèves forts par la conscience du devoir de protéger les faibles, et celui des petits par la soumission à la volonté plus éclairée des grands.

Le sytème de *fagging* a eu pour objet et pour conséquence, dans les écoles du moyen âge comme dans celles des temps ultérieurs, d'atténuer le *flogging*, c'est-à-dire l'application des punitions corporelles. Ces punitions occupent une grande place dans les théories de l'éducation en Angleterre. Dans ce qui en a été dit et écrit, en ce qui concerne les vieilles écoles, il y a plus de faux que de vrai. Ç'a été de tout temps le procédé des réformateurs et des novateurs, d'exagérer les défauts du régime existant, afin de faire passer leurs idées et les plans de leur invention. Il ne faudrait donc pas ici prendre à la lettre toutes leurs récriminations. La discipline des *grammar schools*, sans doute, ne péchait pas toujours par la douceur. Les coups y étaient d'usage, et tombaient non seulement sur les élèves, mais aussi sur les sous-maîtres qui manquaient à leurs devoirs. Ajoutez-y la privation de nourriture et le *carcer*, qui étaient le pain sec et le séquestre d'alors.

1 Howard Staunton dit que personne ne semble connaître l'origine de cette pratique encore en usage à *Eton College*. Ne se trompe-t-il point ?

S'il était même vrai que la rigueur des maîtres fût quelquefois excessive, il faudrait admettre en leur faveur des circonstances atténuantes. La jeunesse devait être rude en des temps où l'humeur batailleuse et la passion des luttes étaient les traits distinctifs d'une bourgeoisie habituée à ne rien obtenir que les armes à la main. Les coups faisaient partie du pain quotidien, la peau humaine en était moins chatouilleuse. Et puis, dans des classes où, par suite du manque de livres et de papier, les yeux et les mains n'étaient point occupés, l'ordre était difficile à maintenir. Enfin, l'habitude de différer les corrections les plus sévères en les remettant à un jour spécial, le *flogging-day*, prévenait les inconvénients qui seraient venus de l'emportement et de la colère des maîtres. Le choix lui-même du vendredi, le jour de la Passion, pour jour de punition, dans un monde où la religion était mêlée à tout, pouvait atténuer moralement la rigueur de la peine par l'esprit de résignation volontaire à la pénitence. Les annales pédagogiques du moyen âge contiennent des exemples touchants de soumission aux châtiments du côté des élèves, comme aussi de remords du côté des maîtres en cas d'excès de dureté. Les ecclésiastiques destinés à élever les enfants et les jeunes gens recevaient une éducation en rapport avec leur mission et, une fois engagés dans les devoirs de leur vocation, ils avaient encore, du côté de leurs supérieurs, une direction et des conseils d'où les avis paternels n'étaient point exclus.

On connaît la réponse de saint Anselme à un de ses abbés. « Les enfants confiés à nos soins, lui dit le prêtre, sont méchants et incorrigibles. Jour et nuit nous ne cessons de les frapper, et ils empirent toujours. — Eh quoi! répondit Anselme, vous ne cessez de les frapper! Et quand ils sont grands, que deviennent-ils? Idiots et stupides. Voilà une belle éducation qui d'hommes fait des bêtes!... Si tu plantais un arbre dans ton jardin, et si tu l'enfermais de toutes parts, de sorte qu'il ne pût étendre ses rameaux, quand tu le débarrasserais au bout de plusieurs années, que trouverais-tu? Un arbre dont les branches seraient courbées et tordues, et ne serait-ce pas ta faute pour l'avoir ainsi resserré immodérément[1]? » Plût à Dieu que, dans les âges suivants, les écoles d'Angleterre, eussent eu des maîtres formés d'après de pareils principes!

Les écoles du moyen âge étaient loin d'être hantées par la frayeur et la tristesse; la gaieté n'en était point bannie. Des distractions interrompaient la monotonie des leçons. Le *consuetudinarium* du manuscrit de Cambridge en indique quelques-unes. On peut y en ajouter d'autres. C'étaient les fêtes de l'Eglise au temps de Noël, de la Purification, de Pâques, de la Pentecôte, chacune avec sa veille et son lendemain. C'étaient encore les fêtes plus particulières aux écoles, comme la Saint-Nicolas et la Saint-Gré-

[1] Nous empruntons cette anecdote à l'*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France* de Gabriel Compayré.

goire, qui se célébraient par des processions et des courses bruyantes à l'école et au dehors, et finissaient par des repas accompagnés de friandises. Au printemps, maîtres et élèves, invités par les zéphyrs, sortaient en chantant ; ils allaient au loin s'ébattre dans les prairies et faire de copieuses collations. A d'autres jours, les écoliers se déguisaient, représentaient des corps de métiers, traversaient les rues en longs cortèges, et recevaient des habitants de petits pains (*rolls*), des œufs, des saucissons et de l'argent pour se régaler en commun. Les parents participaient aux plaisirs des enfants, surtout par la représentation des mystères, ou de farces profanes où ils étaient auditeurs et spectateurs. Une réjouissance bien connue et qui remonte aux premiers temps d'*Eton College* est celle dite *montem ;* elle se célébrait encore dans la première moitié du XIXe siècle, à la Pentecôte, et ne paraît avoir été abolie qu'en 1847. Quand l'écolier le plus avancé (*Captain of the School*) partait pour l'université, ses condisciples faisaient avec lui une course à une montagne voisine, puis ramassaient pour lui de l'argent, contre lequel ils distribuaient du sel. En même temps ils frottaient avec du sel les nouveaux venus, jusqu'à leur faire couler des larmes salées le long des joues. L'opération était accompagnée de bons mots et de quolibets latins. Si le patient subissait l'épreuve en homme, il était déclaré *dignus intrare*, et prenait part aux jeux par lesquels se terminait la journée.

Finissons, sous l'impression que laissent ces délassements et ces récréations, l'esquisse des écoles du XIe au XVe siècle. La Renaissance, aidée de la Réformation, amènera des modifications, des changements, des nouveautés; mais le régime suivi pendant la dernière période du moyen âge n'en disparaîtra point, tant s'en faut. La connaissance en est indispensable pour le régime nouveau. Pour les écoles d'Angleterre, comme pour les lettres latines qui s'y enseignaient, il convient de restreindre le sens du mot de *Renaissance :* ni les unes ni les autres n'étaient mortes; par conséquent, elles n'eurent pas besoin de renaître.

CHAPITRE III

LES ÉCOLES AU TEMPS DE LA RENAISSANCE ET DE LA RÉFORME

Le commencement de la Renaissance en Angleterre peut être daté de l'introduction de l'imprimerie, en 1477 ; la fin de l'établissement de la Réforme coïncide avec la fin du règne d'Elisabeth, en 1603. C'est donc l'histoire des écoles pendant un siècle et quart environ que nous allons retracer dans ce chapitre.

Ce fut William Caxton, un marchand de Londres, qui importa de Bruges l'imprimerie dans son pays. Il installa sa presse dans l'aumônerie de Westminster, et commença par des ouvrages d'un caractère populaire, traduits en partie du français. On conserve au Musée britannique une quarantaine de ces petits produits. Ils révèlent chez le public à qui ils étaient destinés un degré de goût et de curiosité peu élevé ; mais ils ont eu le mérite de fixer, comme langue littéraire de l'Angleterre, la langue de Chaucer, c'est-à-dire le *Midland English*. Des traductions plus importantes suivirent, entre autres celles du *De Amicitia* et du *De Bello Gallico*, par John Tiptoft, comte de Wor-

cester. Bientôt ce fut le tour des livres grecs apportés d'Italie par des érudits anglais. Les universités en profitèrent d'abord. Quand, en 1498, Erasme arriva en Angleterre, il trouva à Oxford Grocyne et Linacre enseignant le grec, qu'ils avaient appris à Florence avec Chalcondylas.

La première école qui porte le cachet de la Renaissance est celle de Saint-Paul, dite *St. Paul's School* ou *Schola Coletana.* Elle fut fondée en 1509 par l'humaniste John Colet, fils d'un riche citoyen de Londres qui avait été deux fois lord maire. Après de bonnes études dans une école de la grande ville, John alla voyager en France et en Italie. A son retour en Angleterre, il fit à Oxford, sans honoraires, des cours publics à des auditeurs de tout âge et de toute condition. Ayant pris le grade de docteur en théologie, il put devenir doyen de Saint-Paul. Son guide théologique fut l'apôtre Paul; il le prit aussi pour patron de l'école à laquelle il consacra sa grosse fortune.

Fidèle aux traditions du moyen âge, il inséra dans les statuts que l'institution serait ouverte indistinctement aux enfants de toutes les nations et de tous les pays. Il nomma *high-master* ou *head-master* le grammairien Lily[1], avec 153 élèves au

[1] Lily avait passé plusieurs années à Rhodes pour y étudier le grec. Il fut *high-master* de St. Paul's School jusqu'à sa mort, en 1533. Sa grammaire fut faite avec le concours de Colet et d'Erasme; le cardinal Wolsey en écrivit la préface. Elle fut longtemps en possession des écoles d'Angleterre. Locke dit qu'en son temps encore les parents auraient à peine cru à l'orthodoxie de l'éducation de leurs enfants, s'ils ne leur avaient fait apprendre la grammaire de Lily.

début. Le latin et le grec furent pris pour base de l'enseignement. L'anglais ne dut pas être absolument exclu par Lily, car il y avait dans sa grammaire une syntaxe de cette langue écrite par lui-même. L'installation de l'édifice fut simple et commode. Au grand bâtiment destiné aux élèves étaient annexées des demeures pour les maîtres. L'école proprement dite comprenait une classe préparatoire, une classe élémentaire et une classe supérieure. Les places des élèves étaient en amphithéâtre, afin de faciliter aux maîtres la surveillance; sur les degrés supérieurs s'asseyaient les écoliers les plus avancés. L'établissement fut marqué du caractère religieux des anciennes écoles. Au-dessus de la chaire du *high-master* était l'image de l'Enfant-Jésus enseignant, et à côté celle de Dieu le Père disant : *Ipsum audite*. Tout écolier, en passant, saluait et priait. Au-dessous de ce tableau était le distique suivant d'Erasme :

Discite me primum, pueri, atque effingite puris
Moribus ; inde pias addite literulas.

L'école fut mise par Colet sous la surveillance de la corporation des merciers (*Mercers' Company*), qui a gardé jusque dans ces derniers temps le droit de régler l'admission des élèves.

D'autres écoles furent fondées sur le modèle de *St. Paul's School*. Plusieurs de celles qui existaient reçurent de la Renaissance un cachet nouveau. On vit surgir des établissements d'un ordre moins élevé, et pour ainsi dire élémentaires. Peut-

être le temps de l'instruction populaire allait-il venir, lorsque la tyrannie de Henri VIII coupa court à l'enthousiasme naissant. Les ordres religieux furent supprimés, les moines et les prêtres expulsés, emprisonnés ou mis à mort; l'Angleterre perdit les maîtres qui avaient enseigné jusqu'alors. Encore si les biens des églises avaient servi à l'entretien d'écoles nouvelles, on aurait pu trouver des maîtres nouveaux; mais ils passèrent dans la caisse vide de l'Etat, ou furent distribués aux nobles appauvris par les confiscations de Henri VII, et aux parvenus de la bourgeoisie. Ainsi des centaines d'écoles tombèrent faute de moyens de subsistance. Il leur fallut du temps pour se relever, d'autant plus qu'une fausse austérité, dégénérée en fanatisme, ne faisait plus voir dans la vie que tentation et que lutte, condamnait comme immorales les jouissances intellectuelles nées du commerce avec les païens de l'antiquité, et s'efforçait d'en tarir toutes les sources. Humphrey, le bon duc de Glocester, oncle de Henri VI, avait formé, dès les premiers temps de la Renaissance, une belle collection de manuscrits apportés d'Italie. Il en avait offert environ 600 à l'université d'Oxford. Sous Edouard VI, une commission d'ecclésiastiques anglicans fut chargée de confisquer ou de détruire ce trésor. Les catholiques, revenus au pouvoir avec Marie, par un triste esprit d'émulation, continuèrent cette besogne, et réprouvèrent à leur tour l'étude des humanités. Il ne se trouva, pour protester contre cette barbarie, que le car-

dinal Pole, archevêque de Cantorbéry et président du conseil de la reine ; mais il eut beau prendre en main la défense de la Renaissance, tout seul il fut impuissant à arrêter la réaction.

Au milieu de ce désarroi, la question de l'éducation ne laissait pas de préoccuper les esprits. D'un côté, il y avait dans la nation anglaise des hommes éclairés qui vivaient sous l'influence de la Renaissance ; de l'autre, le gouvernement des Tudors, si despotique et si personnel qu'il fût, ne pouvait pas plus que tout autre gouvernement s'appuyer sur des serviteurs ignorants et incapables. L'amour-propre aussi des souverains schismatiques ou anglicans s'en mêla : l'Angleterre catholique et unie à Rome avait eu des écoles, il fallait bien que l'Angleterre séparée de Rome ou protestante en eût. Si le compte est juste, il s'en fonda 49 sous Henri VIII, 44 sous Edouard VI et 150 sous Elisabeth. Elles furent le fruit des efforts du gouvernement ou de l'initiative privée. Quelques-unes sont devenues célèbres et méritent une mention spéciale.

Wolsey, suivant l'exemple de Colet, bâtit celle d'Ipswich (Suffolk), sa ville natale. On remarque que les statuts rédigés par lui-même, contrairement à ceux de *St. Paul's School*, ne prescrivaient pas l'étude du grec.

A Wesminster il existait depuis longtemps une école ; mais elle reçut de Henri VIII et d'Elisabeth de tels agrandissements, que c'est d'ordinaire à ces deux souverains qu'on en attribue la fondation.

L'administration en était confiée au chapitre de la cathédrale. Les élèves étaient internes (*alumni*), ou externes chez leurs parents (*oppidani*), ou étrangers logés dans des familles de confiance (*peregrini*). Par suite de sa situation à Londres même, près de la cour et de l'antique palais de Westminster, cette école s'éleva au-dessus de toutes les autres, sans excepter celles de Winchester et d'Eton, ses deux grandes rivales.

Edouard VI établit à Shrewsbury, sur les confins de l'Angleterre et du pays de Galles, une école qu'il plaça sous l'autorité du conseil de la ville et de l'évêque de Lichfield. Elle fut appelée, du nom du roi, *The Free Grammar School of King Edward the Sixth*. Les fils de famille des comtés voisins la fréquentèrent en grand nombre ; la moyenne, *oppidani* et *alieni* réunis, s'élevait à 400.

En 1553, un riche marchand de fourrures, sir Andrew Judd, fonda à Tunbridge, dans le Kent, une école de grammaire pour l'enseignement du latin et du grec.

Sept ans plus tard, les Marchands Tailleurs de Londres érigèrent, à l'instar des guilds du moyen âge, une école que du nom de leur corporation ils appelèrent *Merchant Taylors' School*. C'était une école d'externes, destinée exclusivement aux enfants des membres de l'association, « *for their better education and bringing up in good manners and literature* ». Ces marchands et artisans pensaient que les bonnes manières et la culture littéraire n'étaient pas inutiles à des gens d'affaires.

On se rappelle qu'ils choisirent pour premier *headmaster* Richard Mulcaster, l'auteur des *Positions*.

En 1567, un négociant de Londres, Laurence Sheriff, fournit les fonds pour une école dans son village natal de Rugby. C'est de là que, sous la direction du fameux Arnold (1827-1842), des réformes se répandirent dans les grandes écoles d'Angleterre.

L'exemple de Laurence Sheriff fut suivi par un autre bourgeois, John Lyon, qui, en 1571, bâtit *Harrow School*, où trois siècles après devait professer Robert Hebert Quick, l'auteur des *Essays on Educational Reformers*.

Au temps de la *Public Schools Inquiry Commission* (1861-1864), six des écoles mentionnées jusqu'ici, à savoir : Saint-Paul, Wesminster, Shrewsbury, Merchant Taylors', Rugby et Harrow, formaient avec leurs aînées Winchester et Eton, et leur cadette Charterhouse (1611), le groupe des neuf grandes écoles (*public schools*) signalées comme supérieures à tous les autres établissements d'instruction secondaire d'Angleterre.

Au siècle de la Renaissance et de la Réforme se retrouve, on le voit, comme au moyen âge, dans le développement des écoles, l'effort personnel et le sacrifice privé à côté de l'œuvre du gouvernement. De cet effort et de ce sacrifice découlent l'autorité, le droit d'administration et la responsabilité. De même que dans la suite, l'inscription : *supported by voluntary subscriptions* (entretenu par des souscriptions volontaires) impliquait déjà

alors la déclaration : *gouverné par les souscripteurs.*

Ces écoles, et les autres d'un rang moins élevé, mais taillées sur le même patron, continuaient de porter le nom de *grammar schools*. Dans le principe, les pauvres n'en étaient pas exclus ; mais elles devinrent vite des écoles aristocratiques. De l'instruction et de l'éducation du peuple, il ne fut point question. Il ne vint à l'esprit d'aucun des riches donateurs du XVIe siècle qu'en fondant vingt modestes écoles de faubourgs et de campagnes il ferait plus de bien qu'en érigeant un splendide édifice dans la capitale ou dans un magnifique parc. Aucun d'eux n'eut l'idée qu'en arrachant à l'ignorance les enfants des classes déshéritées, il aurait devant Dieu et les hommes plus de mérite, qu'en ajoutant simplement une superbe école de plus aux écoles que les classes privilégiées possédaient déjà, et dont elles ne profitaient pas toujours. Une telle conception, cependant, n'était pas au-dessus du siècle. Elle existait dans le pays le plus voisin de l'Angleterre, l'Ecosse. Pour la réaliser là, il n'aurait été besoin que d'un peu de bonne volonté de la part des gouvernants. Il faut en dire quelque chose.

La Renaissance et la Réforme ne trouvèrent pas l'Ecosse dépourvue d'écoles de grammaire. Il y en avait une célèbre à Aberdeen. Celle de Haddington est connue pour avoir compté parmi ses élèves John Knox avant son entrée à l'université de Glascow et à celle de Genève. Il restait çà et là des traces des écoles des *Culdees*, ces anciens

moines celtiques si répandus en Écosse, en Irlande, dans le pays de Galles et les îles d'alentour, avant l'arrivée des Saxons. Un siège de ce genre était devenu, vers le milieu du xve siècle, à Saint-Andrews, le germe de la première université d'Ecosse. Le milieu et la fin du même siècle virent naître les universités de Glasgow et d'Aberdeen. Il y avait là pour le clergé, la grande et la petite noblesse, des moyens suffisants d'instruction. John Knox vint ; il projeta pour l'Ecosse un plan d'éducation populaire, dont on regrette l'absence en Angleterre.

Il part du principe que l'État a pour devoir de veiller à ce que chaque enfant soit en mesure de profiter, si la nature lui en a donné les dispositions, de toutes les ressources de l'éducation du pays. Il n'admet point, à la vérité, le droit pour chacun de participer au gouvernement ou à l'administration de la chose publique ; il veut uniquement que chacun puisse aspirer à l'éducation qui prépare à ce gouvernement et à cette administration. Que celui qui a en lui les moyens de réussir soit admissible à une charge ; que les autres pratiquent un métier et vivent en sujets soumis et respectueux.

Ces vues, Knox les présenta, en 1560, au parlement écossais dans son *First Book of Discipline*. Le but étant connu, pour l'atteindre, on annexerait à chaque église paroissiale une école primaire où, à défaut de maître, le pasteur apprendrait aux enfants les premiers rudiments, surtout le caté-

chisme. Dans les grandes paroisses, il y aurait une bonne école, avec un maître capable d'enseigner la grammaire et la langue latine. Les villes importantes posséderaient un collège où les étudiants seraient instruits sur la logique, la rhétorique et les langues, et où se recruteraient les universités. Toutes les écoles seraient inspectées par des hommes discrets, graves, savants, pris parmi les ministres du culte ou les autres habitants des villes. Des examens périodiques donneraient aux élèves le droit de passer des unes aux autres et d'aspirer à la haute éducation, ou les forceraient de se tourner vers les occupations manuelles. L'instruction, dans la première jeunesse, serait obligatoire pour tous; les riches, sous peine d'amende, la payeraient; les pauvres la recevraient gratuitement. Tous seraient retenus à l'école assez longtemps pour qu'il fût possible de s'assurer si leurs aptitudes leur permettraient d'aspirer aux services publics.

Les idées de Knox ne furent ni comprises ni appliquées par le Parlement. Comme cependant elles étaient en rapport avec le génie national, elles ne se perdirent point. Elles devinrent une tradition pour le pays, et contribuèrent dans la suite à lui faire prendre, en matière d'éducation populaire, une avance sur l'Angleterre.

L'Irlande, dans la dernière période du moyen âge, avait gardé peu de chose de la splendeur de ses anciennes écoles. Pourtant les évêchés et les paroisses disposaient encore, vers le commence-

ment du XVIe siècle, de beaux revenus pour l'éducation. La Réforme s'en empara. Le clergé catholique fut chassé et remplacé par un clergé anglican que la population prit en haine. Les administrateurs réformés venus d'Angleterre eurent ordre de faire ce que Stubbs, dans son histoire de l'université de Dublin, appelle éblouir les yeux des papistes par le lustre du bien faire — *to dazzle the eyes of the Papists with the lustre of well doing* — c'est-à-dire de fonder des écoles. Une loi de 1587 enjoignit à tout possesseur d'une prébende d'en entretenir une; mais elle resta lettre morte, par suite du refus des parents de confier leurs enfants à des maîtres protestants. Sous le joug anglais, le peuple irlandais devint pauvre et misérable ; il ne reçut plus d'autre instruction que l'instruction religieuse. On voit bien encore de temps à autre des tentatives de fonder des écoles catholiques; mais elles sont aussitôt réprimées par des amendes. Quand celles-ci ne suffisent point, c'est la peine de mort. Comment l'Angleterre put-elle en venir là, elle, dont les fils avaient jadis reçu gratuitement l'instruction et le pain quotidien à Armagh et dans les autres grandes écoles irlandaises?

La fondation des écoles, leur prospérité ou leur décadence ne constituent qu'une partie de leur histoire ; il faut étudier encore leur régime au point de vue de la direction, de la discipline et de l'enseignement.

Les *grammars schools*, au temps de la Réforme,

commencèrent leur mission dans des conditions défavorables. Le despotisme besogneux des Tudors ne put leur allouer d'abord que des ressources précaires. Les maîtres manquaient. S'il s'en trouvait quelques-uns, on n'avait à leur offrir qu'un morceau de pain insuffisant, ce qui les réduisait, au témoignage de Mulcaster, à faire pour vivre quelque métier accessoire. On les racolait parmi les jeunes gens pauvres que la confiscation des biens des universités jetait sur le pavé, ou l'on s'adressait à des individus momentanément sans emploi, qui se hâtaient de quitter le métier, dès qu'ils trouvaient une position moins misérable. Tout ce que, dans les ouvrages du temps, on peut apprendre sur ces maîtres sans vocation et sans instruction, donne d'eux la plus triste idée : « Seigneur Dieu, s'écrie Thomas Elyot, combien d'esprits d'enfants bons et purs ont péri de nos jours par l'ignorance des maîtres ! Combien est superficielle l'instruction qui se donne par suite du petit nombre de bons maîtres de grammaire ! » Ascham confirme Elyot : « L'élève, dit-il, est ordinairement battu pour ses exercices latins, quand c'est le maître plutôt qui devrait l'être pour sa façon de les corriger ou, mieux, de les gâter, car bien des fois il est aussi ignorant que l'enfant pour dire les choses d'une façon propre et en rapport avec la pensée. Vous ne direz pas que ces maîtres déraisonnables sont rares ; ils se trouvent en quantité partout. » C'est en Angleterre qu'Erasme avait trouvé les maîtres ivrognes (*vinolenti*) dont il disait

qu'ils ne savaient rien et ne pouvaient rien enseigner. Des hommes de cette espèce n'étaient portés ni à la douceur ni à la patience. « Ils auraient dû, ajoute Erasme, se faire bouchers ou bourreaux, et non instituteurs d'enfants ; car que font-ils dans leurs écoles que distribuer des injures et des coups? » L'école était un lieu de supplice, où les enfants n'entraient qu'en tremblant, et d'où ils se sauvaient quand la vie n'y était plus tolérable. C'est une fuite d'écoliers d'Eton par peur d'être battus, qui suggéra à Ascham l'idée de protester à la face du monde contre le régime scolaire de son temps, et lui fit écrire le *Scholemaster*.

La dégradation des maîtres n'avait pas seulement ses raisons dans la pénurie du trésor public ; elle était plus encore une conséquence des mœurs et de l'esprit du temps. « La férocité (*the fierceness*) du gouvernement des Tudors, dit Hallam, l'intolérance religieuse, la brutalité de la polémique, la rigueur de la justice, quand justice il y avait dans nos lois, semblaient avoir engendré une dureté de caractère qui se manifestait dans la sévérité de la discipline, quand elle n'était pas une arbitraire et méchante cruauté. » Les grandes familles étaient les premières à afficher cette violence dans l'éducation. Il n'y a qu'à rappeler ce que dit Ascham de Jane Grey : « Que la jeune princesse, en présence de son père et de sa mère, parlât ou se tût, qu'elle bût ou qu'elle mangeât, qu'elle fût triste ou gaie, qu'elle cousît, jouât, dansât ou fît autre chose, il fallait que ce fût avec le poids, la mesure et le

nombre que Dieu avait mis à créer le monde ; sinon, elle était si cruellement insultée, menacée, pincée, tirée, poussée ou maltraitée d'autre façon, qu'elle se croyait au fond de l'enfer. »

A part quelques esprits instruits et élevés, sur qui la Renaissance exerçait son action, le niveau intellectuel de la nation anglaise était tombé bien bas. L'instruction, même chez la classe aisée, n'était plus ni appréciée ni rémunérée. Du temps de Colet déjà, on voit le discrédit jeté sur la profession de maître de grammaire. Quand à *St. Paul's School* il fallut à Lily un sous-maître, Erasme, qui était alors à Cambridge, se mit en quête chez les maîtres ès arts ; mais il ne trouva personne qui se souciât d'accepter la place, ou qui fût capable de l'occuper. « Qui voudrait, lui répondait-on, mener une vie d'esclave au milieu des enfants d'une école, s'il trouvait un autre moyen de gagner sa vie ? » Il n'y avait point de métier plus mal rétribué que celui de *schoolmaster*. « A un cuisinier ou à un fauconnier, dit Elyot, le gentilhomme donne de gros gages avec de généreuses récompenses. Mais quand il s'agit de celui qui doit nourrir son enfant de science et de vertu, et l'élever de manière à faire de lui le principal monument du nom et de l'honneur du père, alors ce père ne demande que deux choses : c'est d'avoir un maître et de savoir à quel prix. Si, par hasard, il en trouve un qui soit bien instruit, mais qui refuse de s'engager sans un gros traitement, il se contente de dire : Pourquoi irais-je donner à un maître des gages avec lesquels

je payerais deux domestiques? » Un demi-siècle après, c'est encore la même chose; témoin Ascham : « C'est pitié que des gens qui passent même pour sages mettent plus de soin à trouver un homme habile pour leurs chevaux, qu'un homme habile pour leurs enfants. A l'un ils donneront volontiers deux cents couronnes par an, à l'autre ils marchanderont deux cents schellings. Dieu, qui est assis au ciel, se moque de leur choix, et récompense comme il convient leur libéralité : il permet qu'ils aient des chevaux doux et bien dressés, mais des enfants sauvages et malheureux. » On le voit, au temps dont nous parlons, les chevaux valaient mieux que leurs possesseurs, et c'étaient ces possesseurs qui formaient en Angleterre la haute classe. Mulcaster n'est pas plus tendre pour eux qu'Elyot et Ascham ; il leur en veut de ne laisser à ceux qui instruisent leurs enfants qu'une pure et pauvre conscience pour contenter des entrailles qui crient famine (*feede himself with a pure and poore conscience*), et il regrette le temps où les *schoolmasters* étaient traités avec respect et générosité : « Sur ce point, dit-il, la papauté et le droit canon montraient une merveilleuse bienveillance pour les maîtres, et les aidaient des revenus ecclésiastiques, comme cela se voit dans les *Décrétales* de Grégoire, au cinquième livre, *De Magistris.* »

Les écrivains qui nous renseignent sur l'état de dégradation et de misère des maîtres faisaient des efforts louables pour les en tirer. Ils protestaient contre le mépris jeté sur leur profession. Les

lettres de Colet et d'Erasme attestent le zèle de tous deux à trouver des hommes instruits et respectables pour enseigner dans les écoles de grammaire. Ils exaltaient, dans les plus nobles termes, la mission de former la jeunesse à la religion et à la science, et d'élever des hommes capables de servir leur pays. « Il est possible, lit-on dans une de ces lettres, que l'emploi passe pour vil et méprisable aux yeux des insensés, mais en lui-même il est grand et honorable. » Les idées de Luther et de Mélanchthon sur l'éducation avaient vite passé en Angleterre. On connaît le respect que professaient pour les *Lehrer* les deux réformateurs. « Si je devais renoncer à la prédication ou à mes autres devoirs, disait Luther, je choisirais de préférence la vocation de maître d'école. Je sais qu'après la prédication cette mission est la plus utile, la plus grande et la meilleure ; je n'oserais même dire laquelle des deux vaut mieux. »

Si ces principes s'enracinaient en Angleterre, il y manquait l'éducation, la préparation des maîtres. Il aurait fallu à la Réforme, pour les former, des maisons comme en avaient les Jésuites. Mulcaster eut cette pensée. Dans les *Positions* il demande que dans les universités, à côté des autres collèges, il y en ait un pour ceux qui songeraient à enseigner, *a seminarie of maisters*. Ce n'était ni plus ni moins que le *training college* de nos jours. La nation britannique a laissé passer deux siècles et demi sur la pensée de Mulcaster, avant de la mettre en pratique.

Le besoin si vivement senti d'avoir des maîtres à la hauteur de leur tâche, trouva dans une certaine mesure sa satisfaction, sous la Réforme, là où il l'avait trouvée auparavant, c'est-à-dire dans l'Eglise. Ce fut le clergé anglican qui finit par fournir les maîtres des *grammars schools*, comme les avait fournis jadis le clergé catholique ; Mulcaster était un *clergyman*. La situation s'est maintenue en Angleterre jusque dans notre siècle. Thomas Arnold n'y voit que des avantages ; il y revient dans plusieurs de ses lettres. « Un laïque, dit-il, qui a obtenu des distinctions académiques, peut avoir la même attestation d'aptitude intellectuelle que celle dont se prévaut un *clergyman*, mais au point de vue du caractère moral d'un homme ces distinctions ne prouvent rien ; au lieu que c'est un sentiment, et un sentiment juste, que la profession de *clergyman* entraîne dans une grande mesure une garantie de moralité. » Une telle affirmation dans la bouche d'un homme de l'autorité de Thomas Arnold prouve combien le mauvais souvenir des maîtres laïques du temps passé est resté durable en Angleterre.

L'enseignement donné par ces maîtres n'était ni varié ni étendu. L'enfant commençait à lire à sept ans, et, comme au moyen âge, toujours en latin ; il ne comprenait rien, naturellement, à ce qu'il lisait. La continuation de cette coutume trouvait pour les pays catholiques sa raison dans la religion, dont le culte était latin ; dans les pays protestants et de langue germanique ou saxonne, elle ne s'explique que par l'autorité de la Renais-

sance. La langue maternelle restait interdite, et les punitions étaient maintenues pour les élèves qui s'en servaient, même en conversant entre eux. Des protestations, il est vrai, se faisaient entendre de temps en temps, pareilles à celles de Mulcaster, mais elles restèrent sans effet.

Quand l'enfant savait lire, il apprenait à décliner et à conjuguer. A l'étude des règles de la grammaire, il ajoutait peu à peu la lecture des textes latins. Cinq ans se passaient ainsi, avant qu'on fît un peu de grec; mais alors encore le latin gardait la prédominance. C'était le système que Sturm avait emprunté aux *Frères de la vie commune* ou *Jéromites*, et implanté à Strasbourg. Toute l'attention des élèves se portait sur les mots et leur arrangement. Les choses étaient étudiées, non pour elles-mêmes, mais en tant seulement que leur connaissance pouvait contribuer à l'intelligence des textes. Le but à atteindre était l'imitation des anciens dans l'art d'écrire avec élégance en prose et en vers. Les traductions n'étaient point tolérées. On s'y serait instruit comme on s'instruisait dans la traduction de la Bible; on y aurait trouvé ce que les anciens avaient dit; mais ce n'était pas cela qu'on cherchait.

Le curriculum des écoles du XVI[e] siècle, redevenu, malgré la différence de cause, semblable à celui du moyen âge, s'est implanté en Angleterre; il a pris racine, et s'est si bien fixé que rien ne l'a pu extirper. Les efforts de notre temps pour le réduire ne sont pas encore suivis partout de succès.

CHAPITRE IV

LES ÉCOLES APRÈS LA RENAISSANCE ET LA RÉFORME

La période qu'embrasse ce chapitre n'est pas, en ce qui concerne les écoles de grammaire, très différente de celle qui fait l'objet du chapitre précédent; elle ne laisse point pourtant d'avoir sur ce point même des caractères particuliers. Mais ce qui la rend intéressante, surtout dans sa dernière partie, ce sont les tentatives faites pour combler les lacunes que les *grammar schools* laissaient dans l'éducation en général.

Dans le système de Sturm, devenu celui des écoles d'Angleterre, le style était tout, et ce n'était que le style latin. La langue pure de Cicéron, de Virgile, d'Ovide et des autres classiques, était seule admise. Se présentait-il une chose pour laquelle ces écrivains n'offraient point de nom, l'élève devait la passer sous silence, ou se borner à la montrer du doigt. Qu'il eût d'ailleurs des idées et des notions de choses, ou qu'il n'en eût pas, cela importait peu. Il n'avait même pas besoin de penser, pourvu que la phrase fût correcte et façonnée sur le moule antique. On ne sait si avec ce système

un écolier sur cent arrivait à dire quelque chose, ni si les quatre-vingt-dix-neuf autres n'aimaient mieux se taire que de parler. La conséquence en fut le dédain de l'enfant pris en général avec la moyenne de l'intelligence à son âge. Son esprit ne se haussait-il point aux études classiques, il était condamné à l'ignorance. Ni son penchant vers ce qui frappe les sens, ni le goût qu'il pouvait avoir pour le monde extérieur et pour tout ce que ce monde lui présentait, n'était pris en considération. Le *schoolmaster* ne l'appréciait que d'après son aptitude à apprendre le latin ou, dans une certaine mesure, le grec. Les grands événements du temps, comme les découvertes de Vasco de Gama et de Christophe Colomb, n'obtinrent pas un regard du côté des écoles; la géographie n'y avait point de place. Il en fut de même de l'astronomie ; Sturm n'aurait pas permis à un de ses élèves de regarder à travers une lunette. L'invention de l'imprimerie elle-même resta stérile pour les sciences et ne servit qu'aux lettres. Pour comble de malheur, ce système puisa un surcroît de force dans les besoins d'un temps de polémique religieuse ; il fut adopté avec un égal empressement par les camps opposés. Les protestants y trouvaient la clef de la Bible ; les catholiques, avec les Jésuites en tête, y voyaient la source de l'éloquence sacrée et les moyens de défense contre leurs adversaires.

Sans Sturm, qui est devenu le génie malfaisant des écoles secondaires en Angleterre, comme sur

le continent, l'éducation de la jeunesse serait devenue tout autre. On n'aurait certainement pas négligé les langues anciennes, la Renaissance les avait trop mises en vue ; mais, au lieu de s'attacher exclusivement aux mots, on aurait donné une attention légitime aux choses, et la langue nationale aurait eu la place qu'elle méritait. Au lieu d'un enseignement monotone et, pour la plupart des enfants, sans résultat, on aurait eu un enseignement varié comme est variée la nature qui en aurait été l'objet.

Nous avons vu à l'œuvre les *grammar schools* après la Renaissance, dans le chapitre consacré à John Brinsley ; nous n'y reviendrons plus. Leur régime routinier et inintelligent ne manqua point de provoquer des protestations de la part d'esprits qui savaient s'affranchir de la tyrannie de la coutume. Sans rappeler celles de Mulcaster, de Milton, de Locke, nous en trouvons d'autres, moins connues, il est vrai, mais peut-être mieux motivées et mieux formulées.

Les promoteurs d'un enseignement de choses joint à l'enseignement des mots, du *réalisme* uni au *verbalisme*, se présentent surtout vers le milieu du XVIIe siècle. Ils écrivent, en général, sous l'influence des principes de Bacon et de Coménius. Dans le nombre se trouve un *schoolmaster*, Charles Hoole. Il publia, en 1658, une traduction de l'*Orbis Pictus* de Coménius, et en 1659 une œuvre personnelle intitulée : *A New Discovery of the old art of teaching schoole* (Nouvelle découverte du vieil

art d'enseigner). Sa théorie peut se résumer dans quelques-unes de ses propres paroles : « Comme à des perroquets, nous apprenons à nos enfants à parler sans savoir ce qu'ils disent, et, ce qui pis est, nous ne leur apprenons que la grammaire ; de cette façon, nous leur brouillons le cerveau avec des termes abstraits, auxquels ils ne peuvent rien comprendre avant d'être familiarisés, dans une certaine mesure, avec les choses et avec les mots qui les désignent dans la langue qu'ils apprennent. Vous donc, à qui sont confiés les enfants, n'embarrassez point leur pensée et ne bourrez point leur mémoire de règles de grammaire toutes nues. Donnez-leur d'abord quelques notions des choses et des mots qui les désignent ; alors le rudiment sera mieux su et mieux retenu. Autrement, comment un enfant saurait-il une règle, quand il ignore le sens des mots latins dans lesquels elle est exprimée, et qu'il ne sait même pas dans sa propre langue ce qu'est la chose qui doit servir à lui donner l'intelligence de la règle ? »

En 1661, le poète Abraham Cowley écrivit sa *Proposition for the advancement of experimental philosophy ;* c'est un projet de fondation à Londres d'un collège auquel devait être attachée une école de deux cents jeunes gens. La méthode qu'il trace pour cette école doit aboutir, non à faire perdre aux élèves, comme cela se voit ailleurs, six ou sept ans à apprendre des mots seulement, mais à leur inculquer des connaissances *réelles*, en même temps que les langues. Ce sera un temps d'appren-

tissage pour arriver à la philosophie naturelle, qui est la connaissance des principes, des propriétés et des opérations des choses en elles-mêmes.

Un Anglais, John Dury, établi quelque temps à Elbing, en Prusse, où il avait fait la connaissance de Coménius, fit paraître, vers 1649, *The reformed School*, un projet d'association pour l'éducation d'un certain nombre de garçons et de filles d'après les principes puritains. Il proteste contre la routine des écoles en ces termes : « Les enfants apprennent des mots et des phrases avant qu'ils puissent avoir une notion des choses que ces mots et ces phrases signifient. On leur fait dire par cœur des règles avant qu'ils possèdent la matière à laquelle elles s'appliquent. » Dury veut qu'on observe et qu'on suive la nature, en faisant travailler d'abord les sens pour l'imagination, puis l'imagination pour la mémoire, enfin la mémoire pour la raison.

Un autre écrivain, William Petty, adressa, en 1647, à Samuel Hartlieb, connu par ses relations avec Coménius et Milton, une lettre où les *realities*, c'est-à-dire l'enseignement des choses, sont vivement recommandées, au commencement des études surtout. « Puisque peu d'enfants, y est-il dit, ont besoin de lire avant de connaître les choses auxquelles se rapportent leurs lectures, ou d'écrire leurs pensées avant de savoir leur donner une forme, nous voulons qu'on leur apprenne à observer et à se rappeler tous les objets et toutes les actions sensibles, et que les éducateurs les y rendent attentifs à toute occasion. » Dans ses principes

d'éducation, Petty s'attache, comme Dury, à suivre la nature. C'est la nature qui porte les enfants vers les choses sensibles. Leur âge n'est pas fait pour la conception des règles, et des principes sur lesquels elles reposent.

Ce qui, dans l'histoire des écoles d'Angleterre au XVIIe et au XVIIIe siècle, frappe plus encore que les invectives contre leur enseignement, c'est le discrédit qui ne cesse de peser sur elles et sur leurs maîtres. Pour ne plus rappeler les plaintes de Brinsley renouvelant celles d'Elyot, d'Ascham et de Mulcaster, et pour passer sur celles de Milton et de Locke, que nous avons entendues ailleurs, bornons-nous aux tableaux tracés par Fuller et Goldsmith.

Dans le *Good Schoolmaster* du premier, publié en 1642, nous lisons : « Il est à peine dans la république une profession plus nécessaire (que celle de maître d'école), mais qui soit exercée d'une manière aussi piteuse. Les raisons me semblent être les suivantes : premièrement, de jeunes étudiants se font de ce métier un refuge, même avant d'avoir pris aucun grade à l'université ; ils commencent par être maîtres dans quelque école de province, comme s'il leur suffisait de savoir manier la verge et la férule ; deuxièmement, d'autres qui ont du talent, se servent de cette profession seulement comme d'un passage vers une position meilleure, et cherchent à se tirer d'affaire en attendant qu'ils trouvent une occupation plus lucrative ; troisièmement, il en est qui feraient

bien, mais ils se découragent par la misérable rémunération qu'ils reçoivent en certains endroits, étant maîtres vis-à-vis des enfants et esclaves vis-à-vis des parents. »

Cent ans plus tard, rien n'est changé. Goldsmith nous donne des écoles et des maîtres de son temps cette image : « Il est impossible de concevoir l'ignorance de ceux qui prennent sur eux l'importante charge de l'éducation. Un homme est-il impropre à tout autre état, il se crée une dernière ressource dans l'ouverture d'une école. Est-il des gens qui ont fait banqueroute dans le commerce, ils établissent une pension et trouvent ainsi une profession quand toutes les autres leur manquent. J'ai même su que des bouchers et des barbiers s'étaient faits maîtres d'école. De peur que l'ignorance du maître ne soit pas suffisante, l'enfant est généralement livré au sous-maître. C'est quelque pauvre animal dans le besoin, peu supérieur à un valet par le savoir ou l'intelligence, invité à son poste par une annonce et retenu purement pour ses dispositions serviles et son aptitude à complaire aux caprices des enfants. » (*The Bee*, On Education, 1759).

Le but des maîtres était de gagner vite le plus d'argent possible, afin d'échapper à leur dur métier en se déchargeant de l'école sur des esclaves à gages. Fuller le dit nettement : « Une fois riches, ils se laissent aller à la négligence et ne s'abaissent jusqu'à toucher à l'école que par la procuration d'un sous-maître. » Goldsmith remarque également

que ses bouchers et ses barbiers faisaient fortune dans leur nouvelle profession ; ce n'était pas évidemment par une élévation excessive du prix de la pension et des études ; ils n'auraient eu personne dans leurs écoles. C'est sur le nombre des élèves qu'ils spéculaient. Ils en entassaient le plus possible dans des classes tenues par des sous-maîtres peu payés, et y faisaient régner l'ordre par la terreur. Fuller pense que de son temps maint *schoolmaster* aurait mérité le nom de παιδοτρίβης, plutôt que celui de παιδογωγός, puisqu'il écorchait les élèves à coups de fouet au lieu de leur donner une bonne éducation.

Toutes les écoles secondaires n'offraient pas ce triste aspect. Il y en avait dont les directeurs ou *head-masters* étaient des éducateurs de valeur, et les professeurs des hommes instruits. Ces maisons privilégiées avaient des revenus qui leur étaient garantis, soit par leurs fondateurs, soit par des donateurs. Les neuf *public schools* n'étaient pas seules de cette espèce; il y en avait bien d'autres. Dans ces écoles le directeur était payé sur les fonds de l'établissement, et choisi par une sorte de conseil d'administration. Les maîtres qu'il s'adjoignait étaient rétribués sur les mêmes fonds; comme lui, ils appartenaient généralement au clergé. Certains *head-masters* sont devenus célèbres ; outre Udall à Eton et Mulcaster à Merchant Taylors' au XVI[e] siècle, on peut citer Busby à Westminster au XVII[e], Burton et Warton à Winchester au XVIII[e], Thomas Arnold à Rugby au XIX[e]. C'étaient des pédagogues

dans la bonne acception du mot. Ils n'étaient point astreints à un programme d'enseignement ou à un code de discipline élaborés par une autorité publique qui les leur imposait ; ils traçaient eux-mêmes les règles et prenaient de leur propre initiative les mesures par lesquelles ils croyaient servir les intérêts de la maison, des maîtres et des élèves. Des bourses ou *livings*, qui se distribuaient aux écoliers méritants, stimulaient le zèle et assuraient à l'école un noyau de travailleurs. Malheureusement, dans ces grandes institutions, le nombre des maîtres n'était pas en rapport avec celui des élèves. A Eton, par exemple, on sait que sous les prédécesseurs de Keate, qui devint *head-master* en 1809, des classes comptaient jusqu'à 190 élèves. Comment était-il possible, avec une population aussi nombreuse, d'obtenir l'attention, de donner des soins à chacun, et d'empêcher l'enfant d'être livré à l'influence pernicieuse de ses camarades ?

Les écoles anglaises du XVIe au XVIIIe siècle offrent quelques particularités auxquelles elles doivent un cachet qui les distingue des écoles des autres pays à la même époque.

En premier lieu, il faut remarquer le rôle important des jeux et des exercices physiques. Ils furent un legs du moyen âge, legs précieusement conservé à travers les temps.

La vie au grand air et le besoin de mouvement ont toujours été le propre de la race anglo-saxonne. On a vu dans le premier chapitre sur les écoles le charmant tableau tracé par Bède des courses que

faisait faire aux jeunes gens laïques et aux clercs Jean de Beverley, successivement évêque à Hexham et à York. Il laissait galoper à cheval ses robustes élèves, et les poussait à se défier dans les plaines qu'il parcourait avec eux ; s'ils venaient à se casser les doigts, à se fendre la tête, ou à vomir du sang, il leur servait lui-même de chirurgien. Les fêtes bruyantes et les longues promenades parurent à travers tout le moyen âge l'accompagnement indispensable des études ; elles ne se faisaient point sans de copieuses collations, auxquelles étaient parfois invités les parents des élèves. La fidélité avec laquelle la Renaissance et la Réformation gardèrent ces traditions ressort des ouvrages de Thomas Elyot, de Richard Mulcaster et de Roger Ascham. Que le XVIIe siècle les continua, cela est attesté par les traités de Brinsley, de Milton et de Locke. Pendant le XVIIIe siècle se préparèrent, dans les cours de jeu des écoles, les générations auxquelles l'Angleterre doit sa grandeur dans le monde.

Le *flogging* est un autre usage religieusement maintenu dans les écoles anglaises ; il date également du moyen âge. La verge répugnait depuis longtemps en France, que l'Angleterre la maintenait avec orgueil. Son plus grand pédagogue moderne, Thomas Arnold, la maniait de sa propre main encore en 1840. Dans ses écrits, il se fonde sur ce principe, que la punition corporelle, infligée par un supérieur à un enfant au-dessous de quinze ans, a l'avantage de faire sentir à celui-

ci sa dépendance. Il voit du danger à faire croire à un jeune garçon qu'un châtiment personnel le dégrade. Il défend son système dans une éloquente lettre sur la discipline des *public schools*. Entre autres arguments, il rapporte le fait suivant, arrivé à Paris pendant les journées de juillet 1830.

Un garçon de douze ans, qui s'était mis aux premiers rangs pour insulter les soldats, fut remarqué par un des officiers. Bien que ce fût au fort de la mêlée, l'officier, eu égard à l'âge du petit, le frappa simplement du plat de son épée. Le châtiment, à ses yeux, devait suffire pour une impertinence d'enfant. Mais on avait appris au garçon à regarder sa personne comme sacrée, et un coup comme une insulte mortelle. Il suivit l'officier, profita d'un moment favorable, le visa et le tua.

La conclusion d'Arnold est qu'il ne faut pas traiter les enfants en hommes, quand ils ne peuvent pas encore avoir les sentiments d'un homme. Nous n'avons nullement l'intention de discuter son opinion; nous voulons simplement faire remarquer qu'il ne rougit pas d'un régime pour lequel son pays était regardé comme arriéré.

Dans la même lettre il prend en main, avec plus d'énergie encore, la défense du *fagging*. Nous avons eu l'occasion de constater cet usage dans les écoles déjà du moyen âge. Il consiste dans le pouvoir donné par les autorités suprêmes d'une école aux élèves des plus hautes classes sur ceux des classes inférieures, afin d'assurer

les avantages d'un gouvernement régulier parmi les écoliers eux-mêmes, et d'éviter les maux de l'anarchie, c'est-à-dire la tyrannie de la force. Aux yeux d'Arnold, le *fagging* est aussi indispensable chez une multitude d'élèves vivant ensemble, que le gouvernement, dans les mêmes circonstances, est indispensable chez une multitude d'hommes. En Angleterre, les enfants qui ne peuvent prendre leurs repas chez leurs parents ou dans des maisons privées sont pendant neuf mois sur douze les uns avec les autres, et forment une société distincte. La vie d'école occupe les trois quarts de leur existence. Dans leurs études et dans leurs amusements, le jour et la nuit, ils sont dans un voisinage plus étroit que toute autre société d'hommes. En France, le cas est le même. Dans nos lycées et collèges, la vie des internes entre eux est aussi intime que dans les écoles d'Angleterre. Nous cherchons à en prévenir les dangers par la séparation des grands d'avec les petits, par la création des quartiers et la multiplication des maîtres surveillants. En Angleterre (nous ne voulons parler que du temps passé), une organisation analogue aurait paru trop onéreuse. Le nombre des maîtres d'une école était restreint ; une surveillance suffisante, de leur part seulement, était impossible. Dans ces conditions, le *fagging* paraissait nécessaire. Il avait des avantages. Les élèves à qui était confié le commandement étaient à la fois les plus âgés, les plus habiles et les plus forts, ceux qui avaient le mieux profité de l'enseignement

et de l'éducation de l'école. Leur devoir était de maintenir l'ordre, d'arrêter chez leurs camarades les écarts de conduite, d'empêcher l'oppression des faibles par les forts. Du sentiment de ce devoir naissait en eux un bel orgueil, accompagné de cet air d'autorité que donne la conscience d'une supériorité reconnue. Si les faibles, en retour de la protection obtenue des forts, leur rendaient de certains services, ce n'était que justice. Ils ne se trouvaient point humiliés à leur rapporter la balle au jeu, à leur faire des commissions, même à leur allumer le feu, et à pourvoir d'eau leurs lavabos.

Tels sont les bons côtés du système ; mais il en a aussi de mauvais, sur lesquels Arnold tire le voile. Sans nous arrêter à l'abus de la force, si naturel chez des jeunes gens en qui le sang bouillonne, ni à l'esprit de servitude qui, chez des enfants forcés de plier sous le joug, engendrera l'esprit de tyrannie quand ils imposeront le joug à leur tour, nous voudrions mentionner le plus effrayant des maux qui s'attachent à la vie en commun des grands et des petits dans un internat ; mais c'est un mal dont on ne peut parler qu'à huis clos ; les ravages qu'il fait, s'il n'est prévenu, sont de ceux qui ne se réparent point.

Les écoles secondaires, les seules dont nous ayons eu à nous occuper jusqu'ici, n'étaient qu'au service des classes privilégiées. Ce n'est point pourtant que tous ceux qui écrivaient sur l'éducation fussent de l'avis qu'il suffisait d'instruire les seuls *gentlemen*. Mulcaster demandait la lec-

ture et l'écriture pour tous. Brinsley pensait peut-être aussi aux enfants du peuple, quand il voulait confier le soin d'enseigner à lire à des personnes pauvres, sans autre moyen d'existence. On ne trouve point pourtant, depuis la Réforme jusqu'à la fin du XVIIe siècle, de tentative pour créer des écoles élémentaires pour tous. Les enfants sans fortune n'étaient pas, il est vrai, par leur situation même exclus des écoles de grammaire. Dans beaucoup il y avait des *livings* qui leur étaient accessibles, s'ils avaient du talent. Lorsqu'en 1540 fut faite la proposition que les fils de gentilshommes seulement seraient reçus à l'école cathédrale de Cantorbéry, Cranmer s'y opposa avec force : « Les enfants des pauvres, dit-il, sont souvent les mieux doués. Dieu leur donne l'éloquence, la mémoire, une prononciation correcte, la sobriété et le reste. Ils sont d'ordinaire plus aptes à s'appliquer à l'étude que le fils du gentilhomme élevé avec plus de délicatesse. C'est pourquoi, si le fils du gentilhomme est propre à l'étude, vous l'y admettrez ; sinon, laissez l'enfant du pauvre qui y est apte prendre sa place. » D'un autre côté, il arrivait fréquemment que des enfants intelligents, sans ressources, étaient reçus dans des familles riches pour être élevés avec les enfants de la maison. C'est ainsi que Roger Ascham fut instruit avec les fils d'Anthony Wingfield. Ce n'étaient là toutefois que des cas isolés ; la masse des enfants pauvres restait dans l'ignorance.

Le premier effort pour les en tirer date de 1698 ;

il fut fait par la *Society for Promoting Christian Knowledge* (société pour l'avancement du savoir chrétien). En quatre-vingts ans, c'est-à-dire jusqu'en 1778, cette société fonda, dans les trois royaumes, 16.80 écoles. Grand en lui-même, ce résultat cependant n'était que peu de chose comparativement au nombre des communes, qui était sept fois plus considérable que celui des écoles créées.

Presque à la même époque, John Wesley, qui fonda en 1720 la secte des Méthodistes, essaya de détourner du crime les enfants négligés ou abandonnés, en leur donnant une certaine éducation. Malheureusement, en dehors du cercle méthodiste, l'exemple de Wesley ne trouva point d'imitateurs.

La création des écoles de dimanche par Robert Raikes fut plus féconde. Ce philanthrope, propriétaire et éditeur du *Gloucester Journal*, était pénétré de la pensée que les prisons ne recevaient guère que des gens dont l'éducation avait été totalement négligée, et que les générations futures, si elles croupissaient dans la même ignorance, ne seraient pas moins vicieuses. Il voyait les enfants travailler la semaine, mais le dimanche ne faire que le mal. Il entreprit de mettre fin à ce triste état de choses. En 1780 il fit le premier essai d'une école de dimanche, en réunissant à la cathédrale de Glocester, entre les offices, les enfants ramassés dans les rues. Il avait préparé d'avance des maîtres et des maîtresses, tirés du corps des fidèles. Dès 1785 il eut la satisfaction de se voir constituer

une société pour l'entretien et l'encouragement des écoles de dimanche dans toutes les possessions britanniques (*The Society for the Support and Encouragement of Sunday Schools throughout the British Dominions*). Il continua de travailler jusqu'à sa mort (1811) à l'avancement de son entreprise, et la vit s'étendre dans toute l'Angleterre. En 1834, un ordre du Parlement prescrivit le recensement des écoles de dimanche. Il s'en trouva 18.828 avec 1.584.000 élèves. Elles sont encore aujourd'hui un des plus puissants facteurs de l'éducation populaire en Angleterre. En 1880, à l'occasion de la célébration du centenaire des écoles de dimanche, une statue a été élevée sur la chaussée de la Tamise à la mémoire de Raikes.

Le philanthrope avait trouvé une grande difficulté dans l'insuffisance du personnel enseignant. Elle disparut quand Bell et Lancaster se présentèrent avec leur système de moniteurs.

Bell était surintendant de l'école militaire d'orphelins à Madras, lorsqu'il vit un jour un petit garçon s'amuser à dessiner des lettres dans le sable. Il adopta le procédé pour apprendre à écrire à ses élèves. Il donna ordre à son sous-maître de répandre du sable sur la table de la salle de classe, et d'y faire tracer des lettres par les enfants. Le sous-maître n'y mit que peu de bonne volonté. A la fin, sévèrement admonesté par son patron, il déclara la méthode impossible à suivre. Bell alors chargea un garçon de donner la leçon d'écriture. Le petit obéit et réussit. De là, pour Bell, l'idée

qu'il pourrait se servir d'enfants pour instruire d'autres enfants. Elle fut mise en pratique à Madras. Bell retourna en Angleterre en 1797, et publia un compte rendu des résultats de sa méthode. Il l'introduisit en plusieurs endroits, mais se retira trop tôt dans une paroisse écartée pour en assurer le succès.

Nous avons trouvé l'enseignement mutuel pratiqué déjà au temps de Brinsley, au commencement du XVII[e] siècle. Bell pourtant crut sincèrement en être l'inventeur. Il en fut de même de Lancaster, qui publia, en 1803, un plan analogue, et affirma, avec non moins de sincérité, avoir employé des moniteurs sans rien savoir de Bell ni de son système. L'Angleterre, dans l'ignorance où elle était de l'histoire de ses doctrines pédagogiques, ne songea point du tout à contester la nouveauté de la méthode. Aujourd'hui encore, elle regarde Bell et Lancaster comme les inventeurs d'un enseignement qu'elle possédait il y a bientôt trois cents ans. Nous avons dû faire remarquer de même qu'en traduisant, ces dernières années, comme une nouveauté, la *Physiologie des exercices du corps* du D[r] Lagrange, elle faisait injure à Mulcaster, qui lui avait légué, sans qu'elle le sût, un livre analogue.

On ne peut nier la faiblesse à bien des points de vue d'un système reposant sur la prétention qu'un enfant soit capable d'instruire ses camarades, quand il ne connaît à peu près rien de ce qu'il doit leur apprendre. Au temps où il parut, il rendit pourtant service à la cause de l'éducation en permet-

tant d'instruire à la fois, sans beaucoup de frais, un grand nombre d'enfants. Lancaster, un ardent quaker, consacra toutes ses forces à la propagation de sa méthode. Dans peu de temps, il réunit autour de lui à Londres plus de mille élèves. Il parcourut le pays, fit des conférences, recueillit de l'argent et s'en servit pour fonder des écoles. Il obtint le concours personnel de Georges III, qui, depuis longtemps, aspirait à voir le jour où chaque enfant pauvre de son royaume serait capable de lire la Bible. Il y eut dès lors, à côté des écoles de dimanche, des écoles de semaine.

Pour soutenir Lancaster, ses partisans fondèrent, en 1805, la *British and Foreign School Society* (Société britannique et étrangère des écoles), qui, en peu de temps, étendit au loin son action. Elle recevait les enfants de toutes les confessions, et se contentait de faire lire simplement des extraits de la Bible, sans aucun commentaire. Les dissidents s'unirent aux quakers dans un élan commun. Les épiscopaux cependant prétendirent ne pas laisser exclure de l'enseignement leur catéchisme, qui, selon eux, était nécessaire pour l'intelligence du vrai sens de la Bible. En 1811, avec Bell à leur tête, ils fondèrent la *National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church* (Société nationale pour l'avancement de l'éducation des pauvres d'après les principes de l'Eglise anglicane). Les deux associations rivalisèrent de zèle et érigèrent des milliers d'écoles. En 1832, à la mort de Bell, le pays avait,

dans les écoles de semaine, un élève sur onze habitants.

L'Ecosse eut des écoles pour le peuple avant l'Angleterre. Les idées de John Knox, bien que le Parlement de son temps ne sût ni les comprendre ni les appliquer, n'en étaient pas moins restées dans les esprits. Elles furent reprises en 1696 par un Parlement plus intelligent. Un acte de cette année ordonna l'ouverture d'une école dans chaque paroisse, sous un maître choisi sur l'avis du pasteur. Tous les propriétaires étaient tenus de s'unir et de fournir la somme nécessaire pour le traitement du maître, qu'ils avaient de plus à pourvoir d'un logement convenable. Cet acte est resté en vigueur jusqu'en 1843. Il a donné à l'Ecosse, au point de vue de l'éducation primaire, une avance très marquée sur l'Angleterre. Quant aux écoles secondaires du pays, elles vécurent, comme les écoles anglaises, sous le régime de Sturm introduit par Buchanan, avec la différence qu'elles ne furent jamais que des externats. Aujourd'hui encore, les pensions sont chose à peu près inconnue en Ecosse. Les enfants de tout âge vivent chez eux sous la surveillance de leurs parents, ou sont confiés à des amis de la famille ; ils ne se rencontrent à l'école que pour un objet déterminé, et pendant une partie du jour seulement.

Ce qui vient d'être dit des écoles d'Angleterre et d'Ecosse ne concerne guère que l'éducation donnée à la majorité protestante ou réformée. Les catholiques étaient exclus de ces écoles, ou refu-

saient de les fréquenter. L'instruction qu'ils recevaient leur était naturellement donnée par leurs prêtres, et se bornait le plus souvent aux vérités de la religion. Ceux qui voulaient pousser leurs études plus loin cherchaient à suivre les cours d'un séminaire. C'est ainsi que Pope compléta au séminaire de Twyford, près de Winchester, les études qu'il avait commencées avec un prêtre.

Il paraît que, dans les premiers temps de la Réformation, la séparation des anglicans et des papistes avait été moins systématique. Ascham avait pour *master*, à St. John's College, Nicolas Medcalf, qui était catholique romain, et dont lui, quoique protestant, eut beaucoup à se louer.

En Irlande il n'y eut jamais de trêve dans les luttes engagées autour de l'éducation. Après que le clergé anglican se fut emparé des revenus des églises catholiques, il accepta bien la lettre de la loi de 1587, qui lui imposait l'obligation de fonder des écoles. Il n'en fit rien pourtant, moins par mauvais vouloir que par suite de l'impossibilité où il aurait été de trouver des élèves. En 1630, Charles Ier fit bénéficier l'œuvre des écoles des revenus de vastes étendues territoriales (16.000 acres ou 6.400 hectares). Les catholiques n'en voulurent point ; ils continuèrent de faire instruire leurs enfants par leurs prêtres. Guillaume III eut recours à la violence : il interdit tout enseignement catholique et édicta une amende de vingt livres sterling contre tout catholique d'Irlande qui tiendrait une école. Quarante ans après cette mesure, l'archevêque

anglican Boulter fonda *The Incorporated Society in Dublin for Promoting Englisch Protestant Schools in Ireland.* Les enfants catholiques étaient reçus gratuitement, mais c'était pour les convertir au protestantisme. La société n'obtint point de succès : en trente-neuf ans, son action aboutit à la fondation de 52 écoles avec 2.100 enfants en tout. Le gouvernement avait prêté son appui ; devant ce maigre résultat, il le retira. Des tentatives analogues se renouvelèrent sur la fin du XVIII[e] siècle et au commencement du XIX[e] ; elles furent aussi inutiles.

Les Irlandais, cependant, bravaient non seulement la défense de Guillaume III, mais encore toutes les lois pénales portées contre eux, et même la peine de mort édictée contre tout prêtre surpris en flagrant délit d'enseignement. Les curés des paroisses et leurs vicaires réunissaient les enfants dans le fond des vallées, sur les flancs boisés des montagnes, dans les huttes des paysans, dans les ruines des anciennes abbayes. Le plus souvent, c'était derrière les buissons qui bordaient les champs ou les chemins creux qui y menaient, d'où ces rendez-vous clandestins d'enfants prirent le nom de *hedge-schools* (écoles buissonnières). Là, au péril et souvent au prix de leur vie, les prêtres irlandais donnaient à leurs jeunes paroissiens ces leçons de religion, de morale et de patriotisme qui ont maintenu dans leur pays le sentiment national. Leur enseignement était recherché avec l'ardeur qu'ils mettaient à le donner. De ces *hedge-schools* sortirent des hommes

qui devinrent l'honneur de l'Irlande politique ou religieuse. John MacHale[1], le fameux archevêque de Tuam (Galway), reçut dans l'une d'elles des leçons qui développèrent en lui une science et une piété capables d'illustrer à elles seules l'église irlandaise contemporaine.

1 Né en 1791, archevêque de Tuam de 1834 à 1881.

CHAPITRE V

DE L'ÉDUCATION DE LA NOBLESSE ANGLAISE DU XVIe AU XVIIIe SIÈCLE ET DE SON DÉDAIN POUR LES ÉCOLES

Quand on étudie l'histoire des écoles secondaires en Angleterre du XVIe au XVIIIe siècle, on est frappé de ce fait, qu'elles sont réservées, en général, à la noblesse, grande et petite (*nobility and gentry*). L'avis de Locke, que de tous les états celui de gentilhomme méritait le plus de soin, et que si l'éducation de ceux de ce rang était bien faite, celle des autres serait vite réglée, était l'avis de presque tous les autres écrivains pédagogiques. Si l'on excepte les *Positions* de Mulcaster et le *Ludus Literarius* de Brinsley, il n'est question partout que des gentilshommes. Souvent les titres mêmes des ouvrages le disent. Tels sont : *The Institution of a Gentleman*, anonyme (1555) ; *The Compleat Gentleman*, de Peacham (1622) ; *The Compleat Gentleman*, de Gailhard (1678) ; *The Compleat English Gentleman*, de Daniel Defoe (1728-1729), etc. Elyot, Ascham, Milton n'ont en vue également que les gens de haute naissance. Partout c'est la noblesse qui est mise en avant, non point, il est vrai, pour s'entendre louer. mais pour

être gourmandée à cause de son indifférence pour l'instruction.

Au moyen âge, les gentilshommes fréquentaient les écoles. Ils s'y livraient, à côté des études, aux exercices du corps qui les préparaient à leurs futurs travaux. Des courses, par exemple, aussi hardies que longues, les familiarisaient avec le cheval et faisaient d'eux d'excellents cavaliers. Quand leurs manoirs étaient éloignés de toute école, ils étaient instruits chez eux par des gouverneurs. Le goût des lettres, jusque chez les princes, devenait une marque de distinction. Henri Ier, fils de Guillaume le Conquérant, se montrait fier du surnom de Beauclerc dû à son savoir, et l'histoire nous apprend que ses contemporains voyaient la cause de sa supériorité sur ses frères, Guillaume le Roux et Robert Courte-Heuse, dans l'éducation plus littéraire qu'il avait reçue. Dans leurs châteaux, les seigneurs aimaient à réunir des livres ; ils avaient des bibliothèques qui se transmettaient de père en fils, et qui s'enrichissaient avec chaque génération. Humphrey, le bon duc de Glocester, oncle et tuteur de Henri VI, acquit un grand nombre de manuscrits, pour la traduction desquels il appela des savants d'Italie. Quand Caxton introduisit l'imprimerie en Angleterre, il fut aidé par Anthony Woodville, comte de Rivers, et par John Tiptoft, comte de Worcester, l'un et l'autre grands amateurs de livres.

Tout changea avec l'avènement des Tudors. La noblesse, jusque-là riche et indépendante, perdit ses terres et ses libertés; les confiscations qui sui-

virent la guerre des Deux-Roses, la mirent sous le despotisme royal, et la forcèrent de rechercher les faveurs de la cour. Or, la cour des Tudors, dans les premiers temps de leur règne, n'était point faite pour entretenir chez elle des goûts fins et élevés. La rigueur des lois que ces souverains portèrent, aussi bien que la violence de leur gouvernement, engendra une dureté de caractère qui ne pouvait s'accorder avec l'amour des lettres. Qu'on se rappelle seulement la conduite des parents de Jane Grey. Les dispositions de la jeune princesse, qui en d'autres auraient fait d'elle l'honneur de sa famille, la réduisirent à un état pire que l'esclavage. Quand chez les gens de haute condition il était question encore d'instruction, c'était tout au plus pour consoler dans leur malheur les perclus et les impotents. « Si un père, dit Ascham, a quatre fils, trois beaux et bien formés d'esprit et de corps, le quatrième souffrant, boiteux et contrefait, son choix sera de mettre le plus misérable seulement à l'étude, le trouvant assez bon pour faire un pédant. »

A l'ignorance est lié l'orgueil. Les gentilshommes se glorifiaient de ne rien savoir. « Il y en a, dit Elyot, qui osent affirmer sans honte que pour un grand seigneur c'est un opprobre d'être instruit et d'être appelé un grand clerc ; ils tiennent ce nom en si grand mépris, qu'ils ne l'ont à la bouche que lorsqu'ils parlent avec dérision. » La sotte arrogance des gens de cette sorte paraît bien dans une lettre adressée à Colet, le fondateur de *St. Paul's*

School, par un de ses amis du nom de Pace. Un noble est représenté éclatant à table contre le savoir : « Je le jure, s'écrie-t-il, plutôt que de faire de mon fils un pédant, je le pendrai. Faire retentir le cor, s'entendre à la chasse, bien porter et dresser le faucon, voilà ce qui sied à un fils de gentilhomme. Quant au savoir qu'on cherche dans les livres, il faut le laisser aux goujats. » Les intervalles entre les parties de course et de chasse, loin d'être remplis comme jadis par l'étude, l'étaient maintenant par le jeu des dés et des cartes, trop souvent par des orgies.

A l'orgueil se joignait l'avarice pour priver les gentilshommes d'instruction. Elyot et Ascham leur reprochent de ne point marchander de gros gages aux domestiques, cuisiniers, fauconniers, palefreniers et autres, mais de n'offrir qu'un traitement misérable aux instituteurs de leurs enfants, incapables qu'ils sont d'apprécier le savoir et la bonne éducation.

Si un jeune seigneur était mis sous l'autorité de quelque ignorant gouverneur pris au rabais, il n'y restait tout au plus que jusqu'à quatorze ans. A cet âge, il se croyait un homme et menait une vie en conséquence. Les plaisirs alors avaient vite raison d'une éducation insuffisante.

S'il se trouvait un père qui aurait accepté, pour son fils, d'une école l'instruction qu'il ne pouvait lui faire donner dans la famille, il s'en croyait empêché par la discipline scolaire. « Il n'est pas étonnant, dit Ascham, que les jeunes gentilshommes

d'Angleterre montrent tant de répugnance à aller à l'école, et courent de si bon cœur à l'écurie : des maîtres insensés font entrer dans leur âme, par la terreur et les coups, la haine de l'étude, au lieu que des écuyers habiles font germer en eux l'amour de l'équitation. A l'école ils trouvent l'esclavage, à l'écurie la liberté. » Faut-il s'étonner que sous Edouard VI, en plein temps de Renaissance, il se trouvât dans le Parlement des pairs qui ne savaient pas lire ? La conséquence d'une telle ignorance fut la rapide décadence de la noblesse. Du temps d'Ascham déjà, elle se montra impropre aux fonctions politiques et administratives. « La faute en est à vous, fils de gentilshommes, leur dit cet écrivain, et vous n'en méritez que plus de blâme. Les enfants des familles d'une condition inférieure deviennent les plus sages conseillers et les plus grands agents dans les affaires importantes de ce royaume. Et pourquoi ? Parce que vous, dans votre négligence, vous ne voulez pas qu'il en soit autrement, et que Dieu, dans sa providence, veut qu'il en soit ainsi. Comme il est sage dans tous ses actes, il fait dans les royaumes qu'il gouverne une place à la vertu et la refuse au vice. Il sait que, sans la vertu ni la sagesse, la noblesse, à la vérité, a en elle du sang, mais point d'os ni de nerfs, et que le sang seul donne trop peu de force pour porter le poids d'affaires qui sont lourdes. »

La caducité de la noblesse commença surtout à paraître au temps de Cromwell. Les cavaliers

surent encore se battre, mais ils firent la guerre avec moins d'intelligence que de bravoure, ce qui fut la principale cause des succès des Têtes-Rondes. Milton, quoique du côté des Puritains, avait l'esprit trop élevé et trop juste pour ne pas comprendre combien son pays souffrait de cet état d'infériorité des nobles. Il rêvait leur régénération par l'éducation et l'instruction. C'est sous l'obsession de ce rêve qu'il écrivit sa lettre à Hartlieb ; il y résume ainsi sa pensée : « Voilà les études auxquelles notre jeunesse de grande et de petite noblesse (*our noble and gentle youth*) doit consacrer son temps en se soumettant à la discipline, à moins qu'elle ne compte plus sur ses ancêtres morts que sur elle-même vivante. » Cette jeunesse, Milton voulait la préparer aux affaires de l'Etat et au commandement des armées dans des académies étrangères à la mollesse du monde. Son appel ne fut point écouté. Sa lettre resta un beau morceau d'éloquence enfoui dans ses œuvres ; les gentilshommes continuèrent d'être des hommes politiques sans principes, capables seulement de se soutenir par la flatterie, et des officiers hors d'état d'empêcher vingt ou quarante ivrognes sous leurs ordres de vivre de rapines et de violences.

Locke, qui écrivit cinquante ans plus tard, trouva la noblesse moins virile encore. Les défaites essuyées sur les champs de bataille par sa génération, sont à ses yeux la conséquence de la mauvaise éducation, de l'ignorance et de la corruption des hautes familles.

Avec Milton et Locke on approche du temps de la plus grande décrépitude de la noblesse anglaise. D'après Macaulay, les connaissances littéraires des gentilshommes, même les plus accomplis d'alors, devinrent insignifiantes. Au temps passé, la poésie et l'éloquence de la Grèce, par exemple, avaient fait les délices d'un Raleigh ou d'un Falkland ; au temps qui suivit, elles furent goûtées par un Pitt et un Fox, un Windham et un Grenville ; mais dans la seconde moitié du XVIIe siècle, on aurait eu de la peine à trouver en Angleterre un homme d'Etat capable de lire une page de Sophocle ou de Platon. Le degré inférieur de cette décadence se place dans le premier quart du XVIIIe siècle. Deux œuvres nous renseignent d'une façon différente, mais avec la même vérité, sur la situation morale et intellectuelle des gentilshommes vers les années 1725 à 1730. L'une est courte et sèche, mais instructive ; c'est *An Essay on Modern Education*, par Swift (1727). L'autre est plus détaillée et plus attrayante ; c'est *The Compleat English Gentleman*, par Daniel Defoe.

Swift trouve l'éducation des enfants d'autant plus négligée que les parents sont plus riches et plus haut placés sur l'échelle sociale. Il ne doute pas que, si le monde entier était sous l'autorité d'un seul monarque, on ne trouvât dans son fils unique et héritier, le mortel le plus mal élevé depuis la création. Il poserait toutefois pour condition, avec une certaine malice, qu'on lui permît de mettre le siège de cet empire où il lui plairait. C'est

l'Angleterre évidemment qu'il choisirait. Il pense que le temps est venu de changer de système, et qu'un peu de soin pour l'éducation de la noblesse ne serait pas mal employé. Il constate que, depuis une soixantaine d'années, la conduite des affaires publiques a peu à peu échappé aux grandes familles, pour passer entre les mains d'hommes nouveaux. C'est ainsi que Robert Walpole est devenu premier ministre, et son frère Horace ambassadeur extraordinaire en France. C'est ainsi encore qu'Addison est arrivé à être secrétaire d'Etat, comme aussi Craggs, sans le moindre titre de noblesse. Cet état de choses n'a sa raison, selon Swift, que dans l'absence d'éducation chez les grands. Ils se sont mis en tête que l'étude du grec et du latin serait une perte de temps, que dans les écoles leurs fils se trouveraient mêlés au vulgaire et engagés dans de mauvaises compagnies, que le fouet briserait les esprits de garçons bien nés. Les universités ne leur paraissent bonnes qu'à former des pédants. Ils mettent au premier rang des devoirs d'un jeune homme, la danse, l'escrime, la connaissance de la langue française, et une tenue comme il faut dans la compagnie des personnes de haut étage de l'un et l'autre sexe.

La morgue des ignorants fils de famille au temps de Colet n'était rien en comparaison de la suffisance hautaine de ceux que voyait Swift. « Je me souviens, dit-il, d'un officier, original admiré des gens de cette catégorie. Il était assis dans un café, près de deux messieurs dont l'un appartenait

au clergé, et qui étaient engagés dans une conversation où perçait une odeur de savoir. L'officier crut à propos d'intervenir. Déclarant exprimer le sentiment des hommes de sa profession, aussi bien que le sien, il se tourna vers l'ecclésiastique et parla ainsi : Dieu me damne! un savant, quand il vient dans la bonne compagnie, qu'est-il autre chose qu'un âne? Dieu me damne ! je voudrais bien voir quelqu'un de vos pédants, avec ses noms et ses verbes, avec sa philosophie et sa trigonométrie! Quelle figure il ferait à un siège, à un blocus à une rencontre ! Dieu me damne !... — Après quoi il lança une volée de termes militaires plus insignifiants encore, du plus mauvais goût, et plus difficiles à comprendre que la langue des commentaires d'Aristote. »

Swift voit le plus grand obstacle à une bonne éducation dans l'habitude des familles d'avoir près d'elles des gouverneurs français. Ces pitoyables pédagogues recevaient du père l'ordre de dresser l'enfant uniquement à la langue de Paris. La mère leur recommandait de ne pas souffrir qu'il jouât avec les autres garçons, qu'il s'échauffât en marchant, qu'il se mouillât les pieds ou qu'il salît ses habits, et de veiller à ce que le maître à danser se tînt constamment sur pied et fît son devoir. L'excellente mère défendait surtout de laisser pâlir sur les livres son cher petit, d'un tempérament si délicat, et si sujet à avoir mal aux yeux !

Grâce à cette méthode, le gentilhomme n'était pas plus avancé à vingt-huit ans qu'à huit ; l'âge

n'ajoutait qu'au développement de sa personne et de ses vices. On lui apprenait, dès ses plus tendres années, qu'il était l'héritier de grands domaines, et qu'il n'avait nul besoin de songer aux livres. Il retenait la leçon. Ses parents n'avaient pas la pensée de se demander si l'honneur, la justice, la tempérance, le courage et le bon sens, que donnait l'école ou le collège, ne feraient pas de lui un jeune homme de plus de valeur, quand même il lui arriverait de manquer de quelques-uns de ces mérites superficiels qui étaient en vogue, et paraissaient indispensables pour faire un parfait gentilhomme. On voyait bien quelques riches héritiers à Cambridge et à Oxford; mais ils n'y faisaient que boire et fumer. Leurs parents avaient soin de leur défendre d'y passer plus de trois mois sur douze ; encore, pour écarter toute possibilité d'amélioration, les y mettaient-ils sous la sauvegarde de leurs tuteurs français.

Peu de temps avant Swift, Locke signalait comme pernicieuse l'action de l'école pour les gentilshommes. L'innocence des mœurs lui semblait en grand danger au milieu d'une troupe d'enfants dissipés et de camarades vicieux. Il voyait bien les maîtres se fatiguer à façonner la langue de leurs élèves aux idiomes savants, mais il ne s'apercevait point qu'ils surveillassent leurs mœurs. Il ne pouvait comprendre des parents qui, pour un peu de latin et de grec, estimaient qu'il valait la peine d'exposer la vertu de leurs fils à tous les hasards de la vie commune, et de leur faire con-

tracter des habitudes d'effronterie, de malice et de violence. Il engageait quiconque pouvait faire la dépense d'un précepteur, à élever son fils à la maison, pour lui assurer là des manières polies, des pensées viriles, avec le sentiment de ce qui est digne et convenable, et faire mûrir en lui l'homme plus sûrement et plus vite.

Swift n'est pas de cet avis. Il défend l'école, et veut que les jeunes gentilshommes y soient élevés, instruits et fouettés tout comme les autres enfants. Dans les livres qu'on y lit, la vertu est encouragée et le vice combattu par les exemples les plus influents, les raisons les plus sages, les motifs les plus forts. Ainsi de jeunes esprits, en proportion des progrès qu'ils font en littérature, se remplissent de bonne heure d'inclination pour le bien et d'horreur pour le mal. Quoique, par les tentations de la jeunesse et les occasions que fournit une grande fortune, ils puissent être entraînés à des irrégularités au moment où ils font leur entrée dans le monde, cela ne se fait jamais sans répugnance ni sans remords ; leur penchant pour la vertu se maintient, et ils retournent bientôt dans le bon chemin pour le garder toujours en vue.

Swift trace ici des écoles de son temps un tableau idéal ; elles ne valaient pas mieux qu'au temps passé ; leurs maîtres n'étaient pas moins pitoyables. On les prenait où l'on pouvait. Le premier maître de Goldsmith fut un soldat qui avait mené une vie errante dans les campagnes de

Marlborough. C'était un phénix en comparaison d'autres qui avaient été barbiers ou bouchers. Si les sous-maîtres, qui se racolaient à la façon des domestiques, ne savaient peigner les petits garçons, se mettre à table sans appétit, coucher trois dans un lit, ils étaient déclarés indignes de l'emploi. « J'ai été sous-maître, dit Georges à son cousin, dans le *Vicaire de Wakefield ;* mais que je meure le cou serré par une cravate de chanvre, si je n'aimerais pas mieux être sous-geôlier à la prison de Newgate ! » Les mœurs scolaires étaient telles, même à *Christ's College*, Cambridge, et à *Lichfield School*, qu'on y battait un Milton et un Samuel Johnson. Des gentilshommes pouvaient-ils consentir à soumettre leurs fils à un régime qu'ils regardaient comme avilissant ?

Le *Compleat English Gentleman* de Defoe est plein de détails sur le mépris que les mères, plus encore que les pères, professaient pour les écoles et pour les maîtres : « Quoi ! dit une de ces matrones, j'enverrais mon fils s'asseoir dans une école tête découverte, et réciter des leçons à un fripon qui le menacera de son autorité, lui fera craindre son poing, le battra, le tyrannisera ! mon fils, devant qui il sera heureux, dans quelques années, de faire le plat valet, de s'incliner chapeau bas pour un dîner ! Non, ma foi, mon fils n'ira pas chez lui ! Mon fils est un gentilhomme, il ne sera jamais sous les ordres d'un gueux de cette espèce. »

C'est tout au plus si dans les écoles on trouvait

des cadets de familles, ceux qui, n'étant point héritiers des biens du père, devaient se créer une situation d'une manière ou d'une autre. On les rencontrait un peu plus nombreux dans les universités, mais ils n'y faisaient rien. Après un an ou deux, ils allaient suivre, pour la forme, les cours de quelque école de droit. Ils y finissaient de prendre les allures de jeunes hommes licencieux, affranchis de leurs tuteurs. Leurs parents alors, pour compléter ce qu'ils appelaient leur éducation, avaient l'habitude de les faire voyager.

Le fruit des voyages en pays étrangers est diversement apprécié par les écrivains anglais.

Ascham voudrait faire sortir les jeunes gentilshommes, pourvu qu'ils allassent en Allemagne. Comme dans ce pays a prévalu la Réforme, il pense qu'il est devenu une école de vertu, qu'on y pratique la doctrine du Christ, qu'on y craint Dieu, qu'on y punit le péché. Quant à l'Italie, il n'en veut à aucun prix. C'est pourtant de ce côté qu'est l'attraction. Malheur, selon lui, à ceux qui vont s'y égarer! Ils y perdent leur foi, se font papistes, se corrompent, et reviennent transformés, comme les compagnons d'Ulysse, en loups, en renards, en ânes, en pourceaux. Les Italiens alors se moquent d'eux, et les stigmatisent d'une façon satanique : « Un Anglais italianisé est un diable incarné. »

Mulcaster ne fait point de distinction de pays. A ses yeux, l'un ne vaut pas mieux que l'autre. Les jeunes gens n'ont rien à chercher dans aucun.

Ils reviennent entichés de ce qu'ils ont vu à l'étranger ; ils ont perdu leur caractère d'Anglais et sont devenus fantasques. Ils ressemblent à ces femmes qui ont reçu de la nature de beaux cheveux, mais dédaignent de les démêler, de les peigner, de les nouer, et se couvrent d'une perruque, pour faire valoir artificiellement une tête que leurs propres cheveux auraient fait valoir naturellement, s'ils avaient été disposés avec soin. Que dans ces conditions ils soient appelés à participer au gouvernement du pays, ce ne sera point sans danger. Ils auraient mieux fait de rester chez eux, et d'étudier les lois auxquelles ils devront se soumettre, ou qu'ils auront à faire appliquer.

Milton et Locke, nous l'avons vu, trouvent aux voyages des avantages ou des inconvénients, selon qu'ils se font à tel ou tel âge.

Goldsmith, qui voyagea lui-même, rencontra beaucoup de ses compatriotes; mais ce n'étaient ni des Solons ni des Pythagores. Ils recherchaient les grandes villes, et n'y donnaient point de leur nation une opinion avantageuse. Ils menaient une vie de débauche, dépensant gaîment leur argent avec des chevaliers d'industrie venus d'Angleterre comme eux, ce qui faisait passer tous les Anglais pour des hommes privés de sens ou mélancoliques. Si le témoignage de Goldsmith avait besoin d'être appuyé par des faits, on les trouverait dans les lettres de Chesterfield à son fils, et dans la vie du fameux lord lui-même.

Le système d'éducation de la noblesse anglaise

ne pouvait manquer d'amener sa ruine, et peut-être sa disparition. Swift finit son essai sous l'impression de cette crainte. Après avoir exposé les vices des parents, il continue ainsi : « Pourquoi le père souhaiterait-il pour son fils des qualités qu'il n'a jamais eues lui-même? Ce fils, élevé dans l'indolence et la paresse, devient un prodigue, un libertin, et sort du monde en mendiant, comme son père y est entré. Ainsi le premier est puni pour les péchés du second et pour les siens propres. Le fumier s'est couvert d'une couche de champignons, et va être répandu pour enrichir les champs d'autrui. Malheureusement, la décadence des familles nobles a les plus funestes conséquences. Leurs titres et leurs privilèges survivent à leurs domaines, et les hommes politiques nous apprennent que rien n'est plus dangereux pour un Etat qu'une nombreuse noblesse sans mérite ni fortune. Il est vrai que Dieu, ici comme ailleurs, a trouvé un remède dans l'ordre même de la nature : c'est que beaucoup de grandes familles s'éteignent par la nonchalance, le luxe, les passions sans frein qui ont énervé les générations l'une après l'autre, et ont fini par produire une race absolument incapable de croître et de multiplier. »

Les gentilshommes ne restèrent pas sans comprendre le danger? Est-ce la perspective d'une chute calamiteuse et définitive qui produisit chez eux un revirement? Toujours est-il que, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, on les voit pousser

leurs fils vers les grandes écoles, les *public schools* de Winchester, Eton, Westminster, Harrow. Rugby, etc. De là sortit cette noblesse forte de corps, saine d'âme, pleine de science qui devait fournir tant d'hommes illustres au gouvernement, à l'administration civile et au commandement militaire.

APPENDICE

ROBERT HEBERT QUICK (1831-1891)

(Nous donnons comme appendice de notre livre, et sans y rien changer, la notice que nous avons publiée sur Quick, l'année même de sa mort, dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, numéro du 15 octobre 1891. Elle est faite en grande partie sur des documents qu'avait bien voulu nous communiquer Mme Quick, la veuve du sympathique et consciencieux écrivain. Nos lecteurs penseront, comme nous, que dans une histoire des doctrines de l'éducation et des écoles en Angleterre, il peut être permis de retracer la vie et d'apprécier l'œuvre de l'historien pédagogique le plus complet dont s'honore le royaume britannique. Quick nous a d'ailleurs rendu tant de services pour la composition de notre ouvrage, que nous croyons remplir un devoir de reconnaissance en cherchant à intéresser à son nom le plus grand nombre possible d'amis de l'éducation.)

I

Les journaux et les revues d'Angleterre, dans leurs notices nécrologiques sur Robert Hebert Quick, ont parlé à l'envi des regrets que causait sa mort à ses

amis d'Amérique et d'Allemagne ; de ses amis de France ils n'ont rien dit. Cet oubli ne peut provenir que de leur conviction que chez nous Quick n'avait point d'amis. L'erreur est grande, mais elle pourrait s'expliquer par le silence avec lequel nous avons accueilli la nouvelle de sa mort ; peu s'en faut qu'elle n'ait passé inaperçue. Bien que cette indifférence soit moins réelle qu'apparente, la *Revue internationale de l'Enseignement* ne voudrait pas s'en rendre complice. Déjà pour elle Quick n'est pas un inconnu. Elle a précédemment rendu justice à son édition des *Positions* de Mulcaster[1]. Elle tient à fournir encore une contribution de plus à l'appréciation de son œuvre, pour marquer sa place parmi les historiens de la pédagogie.

Aucun des écrivains qui ont consacré un souvenir à sa mémoire n'a donné sur sa vie un ensemble de faits précis. Il convient d'essayer d'abord de combler cette lacune.

Robert Hebert Quick naquit en 1831. Son père avait reçu de la nature le goût de la composition littéraire ; mais, engagé dans les affaires de commerce, il n'eut que peu de temps pour le cultiver. On a de lui quelques hymnes et d'autres petites poésies ; ses lettres se faisaient remarquer par l'élégance et la pureté du style. La mère de Quick dirigea une école enfantine, et, dans sa tendresse pour ses petits élèves, fut une *Fröbelienne* sans le savoir. L'enfant hérita d'heureuses dispositions qui devaient lui marquer sa voie comme écrivain et comme pédagogue.

D'une santé trop délicate pour supporter le régime des écoles publiques, il fut élevé dans des écoles privées, où ses parents purent choisir des maîtres de leur goût. Il passa ensuite à Harrow, puis à Trinity College, Cambridge, où il prit ses grades. En 1855, il

[1] *Voir* le numéro du 15 décembre 1890.

entra dans le ministère, et fut attaché comme suppléant non payé à la paroisse de St. Mark, Whitechapel. Cette localité était populeuse et de mauvais renom; il y trouva l'occasion de pratiquer toutes les vertus d'un cœur charitable. Quand le pasteur fut changé, il l'accompagna à Marylebone, sa nouvelle résidence, d'où, après quelque temps, il retourna à Whitechapel.

En 1865, il fut nommé professeur à l'école de Cranleigh, où, entre autres, il enseigna l'anglais. Ses élèves se souviennent qu'il aimait à leur faire des lectures, et qu'il avait un faible pour *Tom Brown à Oxford*. Il s'appliquait à leur donner le goût des livres, et récompensait les plus laborieux par le prêt de ceux de sa bibliothèque, ou par des prix achetés sur sa bourse. Le *foot-ball* était sa récréation favorite; il y jouait familièrement avec ses élèves, et si bien que c'était une bonne fortune pour ceux qui l'avaient de leur côté. Il était musicien et chantait à ravir; de sa large et belle voix il donnait le ton au chœur de la chapelle. Quiconque s'appliquait au chant avec succès était sûr d'être en faveur auprès de lui. Il traitait de bonne heure les élèves en hommes, et détestait la verge et le fouet. De son temps, ces instruments de supplice sevissaient à Cranleigh; comme il fut impuissant à en réprimer la rigueur, il quitta la maison au bout de deux ans, et se mit à la composition de ses *Essais sur les réformateurs de l'éducation*.

En 1870, le principal de Harrow l'appela comme professeur à l'école où il avait été élève, et le chargea à la fois de cours d'anglais, d'allemand et de mathématiques. Il était resté faible de santé, son professorat s'en ressentait. Il n'aurait guère été capable de dominer une classe nombreuse, et il réussissait mieux avec les petits élèves qu'avec les grands. Dans son enseignement il était méthodique et scrupuleux, et ne pouvait se décider à quitter un sujet avant qu'il ne fût compris

de toute la classe. Son antipathie pour tout ce qui manquait de maturité le faisait passer pour lent. En de certains moments il changeait d'allure, c'est quand il était témoin d'une injustice ou d'une brutalité. Alors il éclatait comme un pétard ; de là le sobriquet d'*Old Fireworks* que lui donnèrent ses élèves. En 1871, Harrow célébra son troisième centenaire. Quick déploya, comme secrétaire des fêtes, une telle activité qu'il en prit des maux de tête incurables. Après trois ans d'enseignement encore, il dut renoncer à son poste. Ses collègues furent aussi affligés de son départ que ses élèves. Dans sa compagnie et à son contact, ils avaient appris à se faire de leur profession une idée plus large, et à ouvrir les yeux sur la routine et les abus du système d'éducation d'alors. Ils ne purent oublier cet aimable homme, avec son grand chapeau, son épais pardessus au collet moitié à l'endroit moitié à l'envers, ses poches chargées de livres curieux qu'il venait de trouver chez quelque bouquiniste de la ville, sa longue barbe, ses doux yeux bruns, et le mouvement caractéristique de sa tête saluant à droite et à gauche des amis sans nombre et de toutes les conditions.

Quick quitta Harrow dans l'été de 1874. Jusque-là sa modestie l'avait tenu éloigné de tout poste important. Le moment devait venir où justice lui serait rendue. En 1879 fut ouvert à Cambridge un cours d'histoire de l'éducation ; c'est lui qui en fut chargé. Cette fois c'était l'homme à sa place, *the right man in the right place*. y resta jusqu'en 1883, et donna, à côté de ses leçons, l'excellente édition des *Pensées sur l'éducation* de Locke. Forcé par ses maux de tête à résigner ses fonctions, il rentra dans le ministère. Trinity College le nomma à la paroisse de Sedbergh, dans le Yorkshire. Il y resta jusqu'en 1887, puis se retira à Redhill, dans le Surrey, pour s'y fixer. Il avait mené jusqu'alors une vie de nomade. Nous avons cru n'en devoir marquer que les

étapes principales, celles où sa personnalité s'est le mieux montrée. Toujours occupé à étudier les écoles sous toutes leurs phases, il passa par une douzaine, depuis Surrey County School et Cranleigh jusqu'à Harrow et Cambridge. Ses amis ne se rendaient pas bien compte de son perpétuel besoin de changement, ils l'appelaient pierre roulante (*rolling stone*).

A Redhill, Quick eut une vie laborieuse. De son temps il faisait deux parts, dont l'une était pour ses travaux pédagogiques et littéraires, l'autre pour ses amis et ses correspondants. Les quatre murs de sa chambre étaient transformés en autant de bibliothèques par des rayons superposés du plancher au plafond. Là se trouvaient les plus anciennes éditions d'Elyot, de Mulcaster, de Brinsley, de Coménius, de Hoole, etc. Le noyau de la collection lui avait été légué par son ami Joseph Payne. Ses visiteurs trouvaient difficilement un siège ; les chaises et les fauteuils étaient couverts de livres, de brochures, de revues. Il lui venait des solliciteurs pédagogiques de toutes les nationalités, lui demandant des renseignements, un appui, un mot de recommandation pour un emploi, souvent aussi un secours en argent. Comme il était dans sa spécialité l'écrivain le plus en vue en Angleterre, le nombre de ses correspondants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, allait croissant d'année en année. Nous autres Français, nous n'avions qu'à nous louer de son accueil. Sa joie était grande chaque fois qu'il apprenait que dans notre pays un travailleur de plus s'occupait d'histoire pédagogique. Un jour, M. Bass Mullinger, de Cambridge, lui apprit que nous étions en quête de documents sur la littérature pédagogique d'Angleterre. Quick se hâta de nous écrire pour nous indiquer deux ouvrages curieux qu'avec raison il supposait nous être inconnus. Depuis lors, nous avons eu souvent besoin de lui écrire ; ses réponses ne se sont jamais

fait attendre. Moins d'un an avant sa mort, il poussa l'obligeance jusqu'à nous envoyer, pour tout le temps dont nous pouvions en avoir besoin, l'introuvable *Ludus Literarius* de Brinsley. C'était l'exemplaire sur lequel il comptait en donner une nouvelle édition. Ce trait peint l'homme.

C'est à Redhill que paraît le mieux la tournure d'esprit de Quick. Il était alors dans la plénitude de son talent et de son expérience. Sa pensée se faisait jour dans les mille petits articles qu'il envoyait au *Journal of Education;* on devrait en faire un recueil. D'ordinaire, les écrivains qui vivent avec le passé s'en engouent et deviennent hostiles au présent. On s'attendrait à ce que Quick, absorbé par l'histoire de théories pédagogiques avec lesquelles notre temps cherche à rompre, s'en fût fait le champion pour battre en brèche les réformes modernes. C'est tout le contraire. Sans doute, il se méfiait des systèmes sortis de raisonnements *a priori*, et où nul compte n'était tenu de l'expérience; mais il croyait que, si la collaboration du passé était nécessaire pour la consolidation de l'avenir, il fallait tenir compte aussi des nécessités présentes. Personne plus que lui ne se passionnait pour les réformes du moment. Il suivait d'un œil attentif et d'un cœur sympathique la nouvelle évolution de l'enseignement secondaire, et le rapport officiel de la réforme scolaire de Berlin était toujours ouvert sur sa table. Non qu'il eût grande confiance dans le succès des changements proposés. « Il est si difficile, dit-il un jour à ce propos, de convaincre les hommes, que l'école dans laquelle ils ont été élevés n'est pas la meilleure des écoles possibles ; et quand, pour preuve de son excellence, ils mettent en avant leur propre personne, il est si difficile de répondre sans paraître rude. Ainsi, nous continuerons dans la vieille routine (*in dem alten Schlendrian*). »

Une des questions qui le préoccupaient le plus était

celle de l'éducation et de la formation des maîtres. Il voulait qu'on ne se bornât point à leur donner le savoir, mais qu'on fît d'eux des éducateurs. Il protestait contre la règle de confier la direction des grandes écoles à des *scholars* plutôt qu'à des *schoolmen*, et il aimait à paraphraser l'aphorisme de Paulsen : *Die Rechte der Lehrerbildung gegen die Gelehrtenbildung*. Esprit éveillé et attentif, il observait et lisait tout, consignant dans ses cartons avec le même soin les faits qui tombaient sous ses yeux, et les renseignements que lui fournissait la presse. Tout un rayon de sa bibliothèque était chargé de notes de sa main et de coupures de journaux.

On ne saurait dire si Quick aurait continué d'écrire sur l'éducation. Il aimait la littérature et lisait beaucoup. Ses auteurs favoris étaient Tennyson, qu'il savait en grande partie par cœur, Wordsworth, Carlyle, Newman et Matthew Arnold. Les grands écrivains français et allemands lui étaient familiers. Il avait une tendance vers l'*humour*. Le dernier travail où il s'est trouvé engagé, mais qu'il a laissé inachevé et sans titre, est une sorte d'autobiographie. Il peint, sous une forme gaie, les embarras d'un homme de lettres accablé de livres, de brochures, de bulletins, de revues, de magasins, etc. Il part d'un principe de commerce de son père, qu'il faut se débarrasser des marchandises inutiles, et ne jamais les garder dans l'espoir d'un retour de chance au marché. Vers la fin de l'hiver de 1890-91, il interrompit ce travail pour aller à Cambridge faire une courte visite à M. Seely, son ami. Il se proposait de s'arrêter quatre jours, pour lire des épreuves que le professeur était occupé à corriger, et lui donner sur quelques points son avis et des conseils. Il arriva le 20 février. Le lendemain, dans l'après-midi, il alla faire une promenade avec son hôte. A peine eut-il fait une centaine de pas, qu'il tomba frappé de paralysie. L'épine dorsale était atteinte d'apoplexie, mais le cer-

veau restait intact. Une semaine se passa, Quick se rassurait et comptait rejoindre les siens. La semaine d'après devint mauvaise, et le malade se mit à délirer. A la tombée de la nuit du 9 mars, le coup fatal vint. Le malade n'en eut pas conscience. Ses restes furent emportés à Sedbergh, où ils reposent sous la sauvegarde du respect et de l'affection de ses anciens paroissiens.

II

Quick survivra par son livre sur les *Réformateurs de l'éducation* (*Essays on Educational Reformers*). La première édition est de 1868. Elle eut de la peine à paraître. Quand le manuscrit fut prêt, l'auteur alla le présenter à Macmillan, qui ne le regarda même point. « Les livres sur l'éducation, dit-il, ne rapportent rien. » Quick offrit de le publier à ses risques et périls. « Non, reprit Macmillan, un auteur n'est jamais content quand il fait une mauvaise affaire. — Que faire alors ? demanda Quick. — Je vais vous donner une lettre pour Longman; j'ose croire qu'il le publiera pour vous. » Avec cette lettre Quick alla chez Longman, qui lui promit de faire examiner le manuscrit : si on lui en faisait un rapport favorable, il ferait des offres à l'auteur; sinon, il le publierait pour lui sur commission. Quick envoya le manuscrit. Bientôt il reçut un avis d'après lequel la maison lui offrait de le publier sur commission. Longman voulut limiter le tirage à 500 exemplaires et à un prix élevé, 9 schellings (11 fr. 25) par exemple. « Peu de gens l'achèteront, dit-il, et ceux-là n'y regarderont pas. » Bien que ce ne fût pas l'opinion de Quick, il céda et fixa le prix à 7 schellings 6 pence (9 fr. 40). D'abord ce fut Longman qui semblait avoir eu raison, du moins quant au petit nombre

d'acheteurs. Trente livres sterling (750 francs) furent dépensées en annonces. Bien qu'en général la presse jugeât l'œuvre favorablement, il ne s'en vendit qu'une centaine d'exemplaires, deux par mois environ ; puis personne n'en demanda plus. En défalquant ceux qui avaient été distribués gratuitement, il en restait 300. Quick en réduisit le prix à 3 schellings 6 pence (4 fr. 40). Alors parut la méprise de Longman. Sans autre avis, les 300 exemplaires furent vendus en un mois ou deux.

Quelque temps après, Quick apprit que son livre avait été réimprimé à Cincinnati. Il écrivit aux éditeurs, et eut pour toute réponse une demi-douzaine d'exemplaires dont ils lui firent présent. Son nom n'y était autrement mentionné qu'au titre, et même défiguré; les fautes d'impression étaient nombreuses. Deux autres éditions parurent en Amérique, plus mauvaises que celle-là. De temps en temps, pour répondre aux demandes du marché anglais, Quick s'adressait à ses contrefacteurs. Il leur acheta ainsi mille cinq cents exemplaires. Des droits d'auteur et de la propriété littéraire internationale il n'était pas question en ce temps-là.

Près d'un quart de siècle se passa. Quick ne perdait pas de vue son livre. Il observait, lisait, prenait des notes, convaincu que le jour viendrait où l'Angleterre saurait l'apprécier. Il ne s'est pas trompé. La seconde édition a été, pour ainsi dire, un événement. Sa supériorité sur la première est caractérisée par Quick lui-même d'une façon pittoresque. « Il y a de cela quarante ans, dit-il dans la préface, quand j'étais jeune homme, je fis un jour une chose que ceux qui connaissent le terrain appelleraient une témérité et une folie. Je me trouvais au point culminant du col de la Gemmi en Suisse, au-dessus de la vallée du Rhône. Pressé de descendre et de rejoindre ma troupe, je courus du sommet en bas. Le sentier, en ce temps, n'était pas aussi bon qu'aujourd'hui, et il est si près du préci-

pice que, quelques années plus tard, une dame, en le suivant, perdit la tête et roula au fond. Point de doute: j'étais en danger de faire une chute d'un millier de pieds, mais je n'en avais nulle conscience; je me trouvais dans un brouillard épais, ne voyant du sentier que quelques pieds devant moi, et rien de plus. Quand je pense à la façon dont ce livre fut écrit, il y a vingt-trois ans, je ne puis que la comparer à celle dont je descendis la première fois le col de la Gemmi. Je faisais une chose téméraire sans le savoir. Le sentier ne paraissait que peu à peu, à mesure que j'avançais; tout le reste était caché devant moi par un épais brouillard d'ignorance. Je ne savais à peu près rien des *Réformateurs*, mais j'étudiais ferme et j'écrivais de même. Les *Essais* furent achevés en un an. Ce tour de force, je le regarde aujourd'hui avec étonnement, presque avec horreur. Depuis ce temps, j'ai donné à mon sujet plus d'années que je ne lui avais alors consacré de mois, et je trouve que je ne sais plus écrire vite. Bien que, dans une certaine mesure, le brouillard se soit dissipé, je ne chemine plus aussi à l'aise que lorsque je voyais moins. »

Si on en jugeait d'après cette comparaison, on prendrait la première édition pour une œuvre de jeune homme. Ce serait une erreur. Quick avait alors trente-huit ans. Il savait ce qu'il faisait; les Américains ont su depuis ce qu'ils contrefaisaient. Une expérience cependant de vingt ans de plus a mûri les idées et élargi les vues de l'auteur ; elle lui a, de plus, fait faire des corrections, rectifier certains jugements, apporter des changements dans la forme, la disposition de la matière et les annotations. Le titre et le plan général sont restés les mêmes. L'œuvre n'est pas sans analogie avec celle de Lorenz Kellner, *Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern* (Histoire de l'éducation en esquisses et portraits). Dans la première édition, elle ouvrait

avec les écoles des Jésuites, et continuait avec Ascham, Montaigne, Ratich, Milton, Coménius, Locke, Rousseau Basedow, Pestalozzi, Jacotot et Spencer, pour finir par des pensées et des réflexions sur des questions variées concernant l'éducation. Dans la seconde, elle débute par deux chapitres substantiels sur les effets et les tendances de la Renaissance, et donne ensuite, à côté des grands noms que nous venons de citer, une place plus ou moins considérable aux noms tout aussi illustres de Sturm, Rabelais, Port-Royal, Fröbel, sans négliger des écrivains moins connus, comme Mulcaster, Brinsley, Hoole, Dury, etc. Un appendice d'une lecture un peu aride était ajouté à la première édition. Il se trouve transformé dans la seconde en un charmant dialogue entre E (l'essayiste) et A (amicus), et développe certaines questions auxquelles Quick ne fait que toucher dans le texte de son ouvrage, ou sur lesquelles son attention n'avait été appelée qu'après la correction des épreuves.

Notre auteur ne prétend pas avoir fait un livre original en tout point ; il déclare même, peut-être en dépassant par candeur les limites de la vérité, que plusieurs de ses essais ne sont que des compilations. Peu d'ouvrages sur l'éducation, il est vrai, lui échappent. Il indique loyalement ses sources dans la préface de la première édition et à l'article *Books for Teachers* de la seconde. Si la vieille comparaison de l'abeille pouvait servir encore, on pourrait la lui appliquer mieux qu'à tout autre. Il possède à un haut degré l'art de saisir la pensée dominante d'un écrivain, de se l'assimiler, de la reproduire sans lieux communs, ni accessoires inutiles. Il sait à merveille condenser dans une page ou deux les lourds volumes ou les mélanges indigestes des pédagogues qu'il cite. Ses emprunts s'identifient si bien avec son propre fonds, que lui-même ne s'en rend plus compte, et qu'il se trouve dans l'impossibilité de

déterminer leur provenance. Que ce soit le bien d'autrui qu'il nous donne ou le sien propre, il le fait dans une langue à lui, simple et claire, et il anime son style par des exemples heureux et des citations faites à propos.

Pour donner de son livre, tel qu'il est dans sa nouvelle forme, une idée quelque peu complète, le meilleur moyen, ce nous semble, est de suivre le fil qui relie entre eux les différents chapitres. Saisissant le point de départ de l'auteur, on peut se rendre compte du chemin qu'il parcourt et du résultat auquel il arrive. Il a pour but d'attirer l'attention sur les grands penseurs en matière d'éducation, à partir de la Renaissance. Présentés dans l'ordre chronologique, on les voit ajouter, chacun à son tour, quelque chose au trésor qu'ils trouvent déjà accumulé, et tâcher d'arriver par degrés à faire de l'éducation une science.

Les humanistes de la Renaissance commettent une faute inévitable dans un temps où l'on croit avoir retrouvé la littérature perdue, et où l'imprimerie vient d'être inventée : c'est l'idolâtrie du livre, et du livre seulement qui est en latin ou en grec. Par suite, le maître a de sa vocation une conception fausse : il la fait consister dans l'enseignement des langues anciennes exclusivement. La grammaire et la verge sont les instruments avec lesquels il se met à l'œuvre.

Un premier progrès ne se fait pas longtemps attendre ; les Jésuites en donnent le signal. Ils enseignent le latin et le grec, et se servent de la grammaire, mais ils tempèrent le règne de la verge : ils veulent que les élèves soient heureux. Les heures d'école par jour sont réduites de dix à cinq, et pendant ces heures l'étude est rendue non seulement supportable, mais agréable. Sturm et Trotzendorf entendent que les classiques soient pour eux-mêmes et par eux-mêmes le seul objet de l'éducation ; les Jésuites se soucient d'autre chose encore. Ils

prennent soin de la santé du corps. Ils veillent à l'éducation religieuse et morale des enfants. Ils rejettent les auteurs entachés d'impureté, à commencer par Plaute et Térence, maintenus dans les autres écoles pour leur style. Ils savent agir sur l'enfant pris avec toutes ses facultés, et pas seulement sur sa mémoire. Le maître connaît ses élèves et suit les mêmes à travers la plus grande partie de leur cours d'études.

La théorie dominante des écoles faisait de l'esprit de l'élève un vase dans lequel le maître déversait sa science. Elle est attaquée par Rabelais, qui demande la mise en jeu de l'activité propre de l'élève. Par exemple, Gargantua doit lui-même observer les étoiles avant de se coucher, et se lever à quatre heures du matin pour trouver lui-même encore les changements survenus dans leur position. C'est une éducation nouvelle, celle des pouvoirs de l'observation. Ces pouvoirs s'exercent au dehors sur les arbres et les plantes, au dedans, sur tous les objets de la maison, y compris les aliments placés sur la table. L'étude des livres n'est point bannie, mais il s'y joint l'étude des choses; les auteurs anciens sont lus non plus seulement pour l'amour de leur langue, mais aussi pour l'amour de leur pensée. De fait, Rabelais est le père de l'instruction par les sens, de ce que les Allemands nomment *Anschauungsunterricht*. Il recommande, en outre, la connaissance des professions manuelles, avec la pratique de quelques-unes, comme la gravure sur bois, la sculpture. Il ne néglige point le corps; à l'équitation, à l'escrime et à l'exercice des bras et des jambes, il ajoute les cris pour fortifier les poumons et élargir le thorax.

La théorie de l'éducation ainsi agrandie par Rabelais est recueillie cinquante ans plus tard par Montaigne, et mise en avant avec une incomparable vigueur. Montaigne part de l'affirmation de Rabelais, que les plus grands clercs ne sont pas les hommes les plus sages,

et il tourne en ridicule la théorie du transvasement du savoir. Il ne veut pas qu'on laisse l'intelligence vide. Pour lui, également, l'éducation doit embrasser l'homme tout entier, le corps aussi bien que l'âme.

La jeunesse n'en continue pas moins de rester accablée, dans les écoles, de règles de grammaire ennuyeuses, compliquées, obscures, et le plus souvent inutiles. Le commencement du XVIIe siècle marque une nouvelle période dans la réaction contre les livres, en faveur des faits et de l'expérience personnelle. La philosophie de Bacon exerce une puissante influence, et l'on entend Coménius s'écrier : « Viens avec moi, mon fils. Allons au grand air. Là, tu verras ce que Dieu a fait dès le commencement, et ce qu'il y continue de faire par la nature. » Milton à son tour déclare que le monde des idées ne peut se connaître sans le monde des choses sensibles. « Mais, dit Quick, les enfants de lumière ont beau jeter des cris et sonner de la trompette ; les remparts des Jérichos de l'éducation restent debout. »

A la fin du XVIIe siècle, vient Locke. Il est disciple de Montaigne, en ce sens, qu'il fait peu de cas du savoir seul, et ne le considère que comme une partie de l'éducation. Pour lui, le principe essentiel est moins d'enseigner que de disposer l'élève à la vertu et au travail. Si l'éducateur commence par faire un homme vertueux, il lui est facile ensuite de faire un homme instruit. Sa tâche est avant tout d'étudier les inclinations de l'enfant, de connaître ses qualités et ses défauts, de cultiver les unes et d'étouffer les autres. Il a besoin d'une attention continuelle au temps et aux circonstances qui peuvent lui venir en aide, et, par conséquent, d'un commerce constant avec le sujet à élever. Cette théorie des fonctions du maître, qui fait de lui un *directeur* plutôt qu'un *instituteur*, amène Locke à décrier les écoles publiques. « Si grandes, dit-il, que soient l'application et l'habileté d'un maître, il lui sera toujours

impossible d'avoir cinquante ou cent élèves sous ses yeux plus longtemps qu'ils ne sont réunis à l'école, et on ne peut demander de lui autre chose que l'instruction des livres. » Locke est à la hauteur de Coménius quant à la conception large du rôle du maître ; mais il lui est inférieur en ce sens, qu'il réserve l'éducation pour une classe privilégiée ; Coménius la demande pour tous, les pauvres aussi bien que les riches.

Avec le milieu du xviiie siècle, nous arrivons au plus influent des réformateurs de l'éducation, Jean-Jacques Rousseau. Comme Rabelais, Montaïgne et Locke, il est *enfant de l'idée*, c'est-à-dire qu'il attaque, au nom de la raison, le régime en vigueur. Avec plus de force que ses prédécesseurs, il repousse l'idéal de la Renaissance. Son idéal à lui, c'est le retour vers l'état de nature. Non qu'il soit le premier apôtre de cette doctrine. Ratich et Coménius l'avaient prêchée avant lui, mais il va plus loin qu'eux. Prenant pour devise que l'homme est le corrupteur de la nature, il persuade à la génération dont il est le porte-voix, que tout ce qui s'est fait avant elle doit être mis au rebut. De là vient qu'Emile reçoit d'abord une éducation négative. Il arrive à l'âge de douze ans sans rien apprendre. Quand le moment de l'instruire est venu, Rousseau, à l'exemple de ses prédécesseurs, ne procède point comme avec un être capable seulement de recevoir d'autrui ses notions et de les retenir par un effort de la mémoire ; il le rend observateur ; il l'observe lui-même, l'étudie, pénètre le rôle de tous ses sens, dans le développement de ses aptitudes et l'acquisition de ses connaissances.

Celui qui s'engage le plus résolument dans la voie de Rousseau est Pestalozzi. Il en finit avec le savoir mort acquis pour les examens ; il réclame à sa place une instruction vivante, fruit de l'effort personnel de celui qui apprend. Il ne condamne pas avec la même force que Rousseau l'œuvre de l'école, mais il veut

qu'au lieu d'*injecter* elle fasse *germer*. Il part du principe que l'enfant est un organisme, et l'éducation, le progrès qui préside à son développement.

Fröbel ajoute quelque chose à la doctrine de Pestalozzi, en prêtant à Dieu une idée à part pour chaque être humain, et en faisant de l'éducation le développement de cette idée divine. L'enfant, invité à agir, devient créateur à l'image de Dieu.

L'esprit d'observation conduisant à une science de l'éducation, ou à l'éducation considérée comme une science, se retrouve finalement dans toute sa vigueur chez Herbert Spencer [1].

Quick conclut en exprimant l'espoir qu'un jour viendra où notre race consacrera à l'art d'élever les hommes le temps, l'argent et l'énergie qu'aujourd'hui elle consacre avec un succès si épouvantable à leur destruction. Pour que ce résultat puisse être atteint, il faut que les maîtres de l'enfance cessent d'agir à l'aveugle. Leur premier devoir est de s'instruire de ce qui a été fait avant eux dans l'œuvre à laquelle ils se vouent, afin qu'ils appliquent leurs efforts dans la direction qui est la vraie, qu'ils ne négligent point les grandes choses pour s'occuper des petites, et qu'ils ne prennent point pour des vérités des faits depuis longtemps signalés comme des erreurs.

Le livre de Quick est marqué d'un rare caractère de suite et d'unité. Il est le premier en langue anglaise qui expose d'une façon scientifique (*wissenschaftlich*, comme diraient les Allemands) un ensemble de doctrines pédagogiques. S'il a mis peu de temps à naître, il en a mis beaucoup à mûrir, et c'est sa maturité qui est le gage de son succès.

[1] Quick ne dit rien d'Alexander Bain, ni de son *Education as a Science.*

BIBLIOGRAPHIE

A

OUVRAGES DE PREMIÈRE MAIN

1. — *The Boke named the Gouernour.* Deuised by Sir Thomas Elyot, Knight. Edited from the first Edition of 1531. By Henry Herbert Stephen Croft, M. A. Barrister-at-Law. In two volumes. London : Kegan Paul, Trench, and CO., 1, Paternoster Square. 1883.

2. — *The Scholemaster.* Or plaine and perfite way of teaching children, to understand, write, and speake, the Latin tong, etc. By Roger Ascham. Edited from the Texts of the first two Editions. By John E. B. Mayor, M. A. London: George Bell and Sons, York Street. Covent Garden, 1884.

3. — *Positions :* by Richard Mulcaster, First Headmaster of Merchant Taylors' School (A. D. 1561-1586); With an Appendix, containing some Account of his Life and Writings, by Robert Hebert Quick. London: Longmans, Green, and CO., and New York : 15, East 16th Street, 1888.

4. — John Brinsley's *Ludus Literarius*, or The Grammar Schoole ; Schewing how to procede, etc. At London : Imprinted by Felix Kingston for William Leake. 1627.

5. — *Of Education.* To Master Samuel Hartlib. Dans le T. IV de The Works of John Milton. Bickers and Son. London and Eton. 1867.

6. — *Some Thoughts concerning Education.* By John Locke. With Introduction and Notes. By The Rev. R. H. Quick, M. A. London : C. J. Clay and Sons. Cambridge University Press Warehouse. 1887.

7. — *Lord Chesterfield's Letters to his Son* in Three volumes. London : Published by J. Waller, Paternoster Row, and J. Harris, St Paul's Church Yard. 1810.

8. — *The Compleat English Gentleman.* By Daniel Defoe. Edited for the First Time from the Author's Autograph Manuscript in the British Museum, with Introduction, Notes, and Index. By Karl D. Bülbring, M. A., Ph. D. London : Published by David Nutt. MDCCCXC.

9. — *The Good Schoolmaster*, dans The Holy and Profane States. By Thomas Fuller. London : W. Swan Sonnenschein and CO. Paternoster Row, E.C.

10. — *An Essay on Modern Education*, dans The Works of Jonathan Swift, D. D., Dean of St. Patrick's, Dublin. Edinburgh : William P. Nimmo. 1872.

11. — *On Education* et *On Universities*, dans The Works of Oliver Goldsmith. London : John Dicks, 313, Strand.

12. — *On the Discipline of Public Schools*, dans The Miscellaneous Works of Thomas Arnold. London : Longmans, Green, and CO. 1874.

13. — *Johann Ludwig Vives*, dans Paedogogische Klassiker, herausgegeben von Dr Gustav-Adolf Lindner. Wien und Leipzig, Verlag von A. Pichler's Witwe und Sohn. 1883 (Übersetzt von Dr Wychgram).

B

OUVRAGES DE SECONDE MAIN

1. — *Insula Sanctorum et Doctorum ; or, Irland's Ancient Schools and Scholars.* By the Most Rev. John Healy. Dublin : Sealy, Bryers and Waller. 1890.

2. — *History of Early Scottish Education.* By John Edgar. Edinburgh : James Thin, Publisher of the University. 1893.

3. — *The University of Cambridge.* By James Bass Mullinger. Cambridge : At the University Press. 1873.

4. — *Les Moines d'Occident*, par le Comte de Montalembert.

5. — *The Idea of a University.* By John Henry Cardinal Newman. London : Longmans, Green, and CO. 1887.

6. — *Historical Sketches*, vol. III. By John Henry Cardinal Newman. London : Longmans, Green, and CO. 1889.

7. — *Cyclopædia of Education.* By Alfred Ewen FLETCHER. London: Swan Sonnenschein and CO. Paternoster Square. 1889.

8. — *Encyklopædie des gesammten Erziehungs-und Unterrichtungswesens,* von Dr K. A. SCHMID. Gotha, Verlag von Rudolf Besser. 1880. (Articles *Grossbritannien und Irland,* par C. SCHÖLL, à la fin du 3e volume; *Vives,* par A. LANGE, dans le 9e volume, etc.)

9. — *Real-Encyclopædie des Erziehungs-und Unterrrichtswesens,* von Dr Hermann ROLFUS und Dr Adolph PFISTER. Mainz, Florian Kupferberg. 1873. (Surtout l'article *Grossbritannien* dans le 2e volume).

10. — *Das Schulwesen in England im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert,* dans le 3e volume de Geschichte der Erziehung, von K. A. SCHMID. Stuttgart 1892, Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung.

11. — *Essays on Educational Reformers.* By Robert Hebert QUICK. London. Longmans, Green, and CO. 1890.

2. — *Englands « Oeffentliche Schulen »* von der Reformation bis zur Gegenwart, von Athanasius ZIMMERMANN. Freiburg im Breisgau, Herder'sche Verlagshandlung. 1892.

C

OUVRAGES A CONSULTER

1. — *Roger Ascham's Schulmeister.* Mit einer Einleitung: R. Ascham's Leben und Wirken. Einleitung, Uebersetzung und Commentar von Josef HOLZAMER, dans Pædagogische Klassiker herausgegeben von Gustav Adolph LINDNER. Wien, Verlag von Pichler's Witwe und Sohn. 1881.

2. — *Roger Ascham. Sein Leben und seine Werke,* von Dr Alfred KATTERFELD. Strasburg, Karl Trübner. 1879.

3. — *Milton's Tractate on Education.* Edited with an Introduction and Notes. By Oscar BROWNING. Cambridge: At the University Press. 1890.

4. — *Milton als Pædagog,* von Dr Hans von Dadelsen.

(Programm). Gebweiler, Buchdruckerei von J. Dreyfus. 1885.

5. — *Stellung und Bedeutung Miltons in der Geschichte der Pædagogik*, von Dr Oswald FAULDE. (Programm). Ratibor, 1887, Riedinger's Buch-und Steindruckerei.

6. — *John Miltons Essay « Of Education »*. Englischer Text und deutsche Uebersetzung mit Einleitung und erklärenden Erlaüterungen, von Dr Joseph REBER. Aschaffenburg, Wailandt'sche Druckerei Actien-Gesellschaft. 1892.

7. — *Some Thoughts concerning Education.* By John LOCKE. With Introduction and Notes. By the Rev. EVAN DANIEL. London: National Society's Depository. Broad Sanctuary, Westminster. 1880.

8. — John LOCKE. *Quelques pensées sur l'éducation.* Traduction nouvelle avec préface et commentaires, par Gabriel COMPAYRÉ. Paris, Hachette, 1882.

(Ajouter le paragraphe sur Locke dans l'*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, du MÊME AUTEUR.)

9. — John LOCKE. *Einige Gedanken über Erziehung.* Uebersetzt und mit Einleitug und Anmerkungen versehen, von Dr. Moritz SCHUSTER, dans Pädagogische Bibliothek von Karl Richter. Leipzig, Max Hesse's Verlag.

10. — *John Locke's Gedanken über Erziehung.* Eingeleitet, übersetzt und erläutert, von Dr E. von SALLWÜRK, dans Beyer's Bibliothek pädagogischer Klassiker von Friedrich Mann. Langensalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer und Söhne. 1883.

11. — *Die Pädagogik des John Locke*, historisch und psychologisch beleuchtet, von Wilhelm GITSCHMANN. Köthen, Paul Schettler's Verlag. 1881.

12. — *Locke als Pädagog.* Von Dr E. ZAUBITZER (Programm). Weimar, Druck der Hof-Buckdruckerei. 1880-1881.

13. — *Locke's View on Punishments and Rewards.* By P. GEYER (Programm). Printed by J. Vetterli, Buxtehude. 1883.

14. — *François Rabelais und sein Traité d'éducation.* Mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaigne's, Locke's und Rousseau's, von Dr Friedr. Aug. ARNSTÄDT, Leipzig, 1872. Verlag von Johann Ambrosius Barth.

15. — *J. Locke. Sa vie et son œuvre*, par Henri Marion. Paris, Librairie Germer-Baillière et Cie, 1878.

16. — *The Great Schools of England*. By Howard Staunton. London : Daldy, Isbister, and CO. 1877.

17. — *A Concise Description of the Endowed Grammar Schools in England and Wales*. By Nicholas Carlisle. London : Printed for Baldwin, Cradock, and Joy, Paternoster Row; by W. Bulmer and CO., Cleveland Row, St. James's. 1818.

18. — *Our Schools and Colleges*. By Frederick Shirley de Carteret-Bisson. London : Simpkin, Marshall, and CO. 1879-1884.

19. — *The Life and Correspondence of Thomas Arnold*. By Arthur Penrhyn Stanley. London : John Murray. 1887.

20. — *Deutsche Briefe über Englische Erziehung*, von Dr L. Wiese, Berlin, 1877. Verlag von Wiegandt und Grieben.

21. — Dr Karl Schmidt's *Geschichte der Pädagogik*. Vierte Auflage. Cöthen. Paul Schettler's Verlag. 1878-1886.

22. — *Geschichte der Pädagàgik*, von Karl von Raumer, Fünfte Auflage. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1878-1882.

23. — *Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern*, von Dr L. Kellner. Dritte Auflage. Essen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker, 1880.

24. — *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik* von Albert Stöckl. Mainz, Verlag von Franz Kirchheim. 1876.

INDEX[1]

[1] Les numéros en chiffres gras renvoient aux endroits d'une importance spéciale.

TABLE DES MATIÈRES

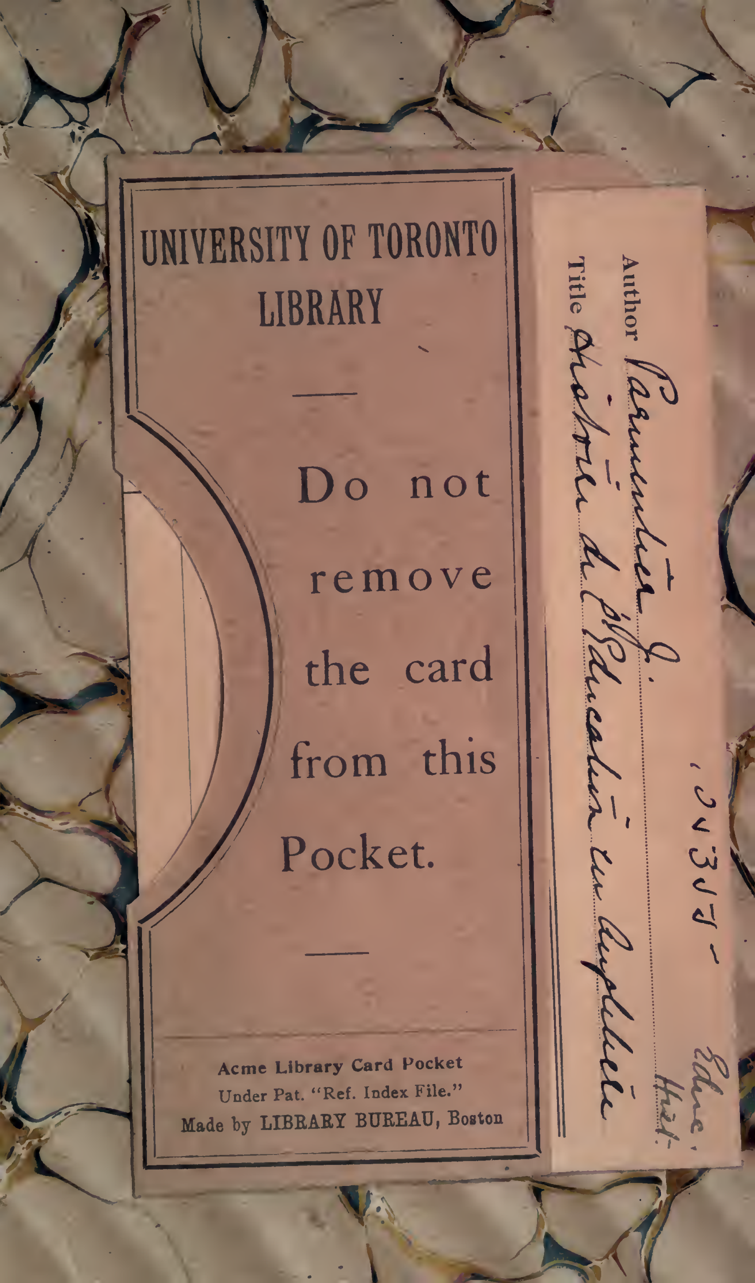
TOURS

IMPRIMERIE DESLIS FRÈRES

6, Rue Gambetta, 6

Paris. — Imp. E. Capiomont et Cie, rue des Poitevins, 6.





UNIVERSITY OF TORONTO
LIBRARY
Do not remove the card from this Pocket.
Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File."
Made by LIBRARY BUREAU, Boston
Author
Title

